

في علم النفس والنمو
رؤية إسلامية في النمو الإنساني

(١)

الطفولة والصِّبَا

د. محمد فاضل عيسى
كلية التربية - جامعة الكويت

د. محمد عودة
كلية التربية - جامعة الكويت



الطفولة والصبا



فِي عِلْمِ نَفْسٍ لِنَمُو
رُؤْيَا إِسْلَامِيَّةً فِي النَّمُو الْإِنْسَانِي

الطُّفُولَةُ وَالصَّبَا

د. مُحَمَّدٌ عُودَه د. مُحَمَّدٌ فُفْى عَيْسَى
كَلِيبَةُ التَّرْبِيَةِ - جَامِعَةُ الْكُوَيْتِ كَلِيبَةُ التَّرْبِيَةِ - جَامِعَةُ الْكُوَيْتِ



الطبعة الأولى
١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م
حقوق الطبع محفوظة
الطبعة الثانية
١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م

دار القلم للنشر والتوزيع

ص.ب. ٢٠١٤٦ - الصفاة ١٣٠٦٢ (الكويت)
شارع السور - عمارة السور - الصفاة الأول
هاتف: ٢٤٥٧٤٧٨ - ٢٤٥٧٤٧٩ - برقية: توزيعكو



« بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ »

يقول تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ ، فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن نُّرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْقَةٍ ، ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُّخَلَّقَةٍ لِّنَبِّئَنَّ لَكُمْ وَلِقْرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى ، ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ بُتِلُوا أَسْدَكُمْ ، وَمِنْكُمْ مَّن يَّتَّقَى ، وَمِنْكُمْ مَّن يُرَدِّ إِلَى أَرْدَلِ الْعُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئاً ﴾

« صدق الله العظيم »

[الحج آية ٥]

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لا جدال أن المجتمعات الإنسانية في مختلف العصور قد شهدت اهتمام فلاسفتها ورجال الدين فيها بظواهر النمو ، والتي تناولها كل منهم من خلال منظوره الفلسفي أو الديني . وقد وصلت مساهمات الفلاسفة الإغريق وعلى رأسهم أفلاطون وأرسطو . ومساهمات العلماء المسلمين أمثال ابن سينا والغزالي وفلاسفة أوروبا وعلى رأسهم ديكارت وجون لوك .

وبعود الفضل في دراسات النمو بمنهج علمي إلى مجموعة من الرواد الذين قادوا خطى هذا الفرع من العلوم النفسية أمثال : ستانلي هول ، وفرويد ، وجورجيل ، وأدلر ، ويونغ ، وبافلوف ، وواطسون ، وثورندايك ، وكوهلر ، وغيرهم كثيرون ، ساهموا جميعاً في تتبع جوانب النمو الإنساني ، وحاولوا اكتشاف القوانين المسيرة لظواهر النمو المختلفة . وقد تابع أعمال هؤلاء الرواد علماء أفاضل أمثال : إريكسون ، وبياجيه وكولبرج ، وشومسكي ، وهارلو ، وغيرهم ، ليضيفوا من المعارف ما يثرى التراث النظري لعلم نفس النمو .

وبفضل هؤلاء جميعاً ، يجد الباحث في ميدان النمو نفسه أمام كم هائل من المؤلفات التي تتناول في مجملها دورة حياة الكائن الإنساني بدءاً بالإخصاب وانتهاء بالوفاة . ومن الملاحظ على هذه المؤلفات اعتماد أصحابها على أسس متعددة ومتنوعة لتقسيم مراحل النمو الإنساني ، فمنهم من اعتمد التغيرات الفسيولوجية أساساً للتقسيم ومنهم من اعتمد الأساس التربوي ، أو الأساس الاجتماعي أو الأساس التطوري . وأخيراً ظهر مفهوم الموت كأساس لتقسيم مراحل النمو . وقد اعتمد غالبيتهم « العمر الزمني » كوحدة معيارية تقاس بها مراحل النمو . ولنا بالغ إذا قلنا أن جل المؤلفات العربية نسخ طبق الأصل عن المؤلفات

الأجنبية . هذه هي الملاحظة الأولى ، أما الملاحظة الثانية ، فقد وجدنا أن علماء نفس القوم المحدثين قد اهتم كل واحد منهم بجانب من جوانب النمو ، ومن خلال هذا الاهتمام راح يرى جميع ظواهر النمو . فمثلاً اهتم يياجية بالنمو المعرفي وقسم مراحل النمو الإنساني بناء على تطور نموه المعرفي . واجتهد في تفسير جميع أنشطة الطفل بناء على معطيات هذا النمو . وبالمثل إريكسون الذي درس النمو النفسي الاجتماعي . ومثله كولبرج في النمو الأخلاقي . وهارلو في نظرية التعلق الاجتماعي وهكذا . ونعتقد أن هذا المنهج قد أدخل بالنظرة التكاملية للنمو الإنساني ، واعتمد تفسيراً أحادياً لظواهر النمو . أما الملاحظة الثالثة فقد وجدنا أن الكثير من المؤلفات العربية تعتمد إلى تناول جوانب النمو الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية واللغوية والحركية كلا على حدة في كل مرحلة من مراحل النمو . وهذا التفتيت يجعل الدارس غير قادر على إعادة الربط بين هذه الجوانب للوصول إلى نظرة كلية للفرد الإنساني .

وإذا كانت النظريات الغربية قد اعتمدت على أصليين أساسيين في التوصل إلى المظاهر الرئيسية في النمو الإنساني : وهما الأساس الفلسفي النظري كما وجدوه في الفلسفة اليونانية ، والأساس الأميركي كما توصلوا إليه من الأبحاث التي أجروها . إلا أنه قد اختلفت فيما بينها حول تفسيرات هذه المظاهر الرئيسية وحول نقاط التأكيد ونقاط الإغفال . وقد رأينا أن رؤية مبسطة من العقيدة الإسلامية كفيلة ومعطيات التفكير الإنساني وقبولها نتائج البحث الأميركي الموافق للفطرة الإنسانية ، إلا أنها تزيد في أصولها أصلاً يغيب عن النظر ريات الغربية وهو الوحي الإلهي كما جاء في رسالات الخالق لخلقها على رسله .

وبناء عليه وجدنا أن هناك ضرورة لإعادة النظر في الأساس الذي تقسم بموجبه مراحل النمو ، والمنهج الذي تدرس من خلاله كل مرحلة على حدة ، على أمل أن نتلافي بعض النواقص في مؤلفات النمو السابقة . فكان أساس التقسيم لدينا هو المعطيات الإسلامية الواردة في مصادر التشريع الإسلامي وبموجب هذا الأساس قسمنا دورة حياة الفرد إلى :

مرحلة الحمل - مرحلة ما قبل التمييز (١) ، مرحلة ما قبل التمييز (٢) ،
مرحلة التمييز (١) ، مرحلة التمييز (٢) ، مرحلة البلوغ العقلي .

واعتماداً على نفس الأساس تناولنا بعض الجوانب التي نعتقد أنها هامة وذات
علاقة بنمو الكائن الإنساني مثل : مفهوم النمو وغاياته ، والمنظور الشمولي للنمو
وعلاقته بالنظريات الوضعية للنمو ، والإعداد للإنجاب ، وحقوق المرأة الحامل
والمرأة المرضع ، وحقوق الجنين ، وحقوق الرضيع والطفل غير المميز ، وواجبات
الوالدين نحو الطفل ، وواجبات الطفل بعد أن يصبح مميزاً وقد رأينا أن تخصص
هذا المؤلف لمرحلة الطفولة والصبا والتي تصل إلى سن الثانية عشرة تقريباً . وقد
عرضنا المادة العلمية في ستة فصول على النحو التالي :

خصصنا الفصلين الأول والثاني لتحديد الإطار المرجعي لعلم نفس النمو
سواء من حيث التعريف لهذا العلم منهجاً وميداناً ، ومن حيث الإطار النظري
له . حيث عرضنا فيه مجمل نظريات النمو باتجاهاتها المختلفة ، واتبعنا لتقديم منظور
إسلامي للنمو .

وابتداء من الفصل الثالث بدأنا بعرض مراحل النمو . وخصص هذا الفصل
الثالث لمرحلة الحمل . وقد ركزنا فيه على متطلبات الإعداد للحمل ، والعوامل
المؤثرة فيه ، والأخطاء التي يمكن أن تقع مما يؤثر سلباً على الجنين ، وكيفية تلاقي
مثل تلك الأخطاء .

أما الفصل الرابع فقد خصص لمرحلة الرضاعة . وفيه عرضنا إلى : لحظة
الميلاد وكل ما يتصل بها من حوادث يمكن أن يكون لها أثر عميق على المولود . ثم
عرضنا للطفام باعتباره نقطة تحول في حياة الرضيع ، وعرضنا للنمو اللغوي للطفل
وتبدل نسب أبعاد جسمه ، كما عرضنا لحقوق الرضيع وحقوق الأم المرضع .
وخصص الفصل الخامس للحديث عن مرحلة ما قبل التمييز ، وعرضنا فيه
جوانب :

النمو المعرفي ، والمؤثرات الاجتماعية ، والمفهوم الاجتماعي والمدرسي للذات ،
وواجبات الصبي .

وقد حرصنا أن نبين الوسائل الإجرائية التي يمكن للمربي أن يتخذها
للتعامل مع ظواهر النمو ، سواء أكان هذا المربي أباً أو أمّاً أو مدرساً . كما حرصنا
أن ننهي كل فصل بخلاصة لأهم الأفكار الواردة فيه .

ونأمل أن نكون قد وفقنا في عرض هذا الموضوع بأسلوب سهل يعين
الدارس ويسهل له معرفة جوانب نمو الطفل والصبي .
« والله الموفق »

المؤلفان

الفصل الأول

علم نفس الثور : ميدانه ومناهجه

- تمهيد .
- علم نفس الثور .
- الثور كميدان لهذا العلم .
- مناهج هذا العلم .
- الأفكار الأساسية في هذا الفصل .
- مراجع الفصل .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تهيد

إن التعرف على أى علم من علم العلوم يتطلب تحديداً واضحاً لميدانه ، ورصداً دقيقاً لمنهجه ، وتقدير مدى علمية تلك المناهج ، أى مدى اتباعها لشروط المنهج العلمي القائم على الملاحظة الموضوعية ، وفرض الفروض والتحقق من مصداقيتها بالتجربة ليصل الباحث إلى الكشف عن القوانين المنظمة والمفسرة للظاهرة موضوع الدرس .

- إن ملاحظة الرجل العادى لعملية النمو ، والتأمل في طبيعة النفس ، وخصائص السلوك ، أمور معروفة منذ قديم الأزل ، ... فلقد وجدت على جدران الكهوف من آثار الإنسان الأول رسول يمثل الجنين في مراحل نموه المختلفة طوال فترة الحمل . كما يمكن أن نلمس آثار المحولات الإنسانية في فهم طبيعة الإنسان في تفسيرات البدائيين ومن ثم في آراء الفلاسفة ورجال الدين .

ولكننا لا نستطيع أن نزعم أن تلك الملاحظات العارضة والتأملات الموهلة أحياناً في الخيال ، وهواجس النفس وأحلامها ، تشكل في مجموعها علماً من العلوم الإنسانية . فهي في أرق ما وصلت إليه تظل رؤية ذاتية أو جزءاً من بناء فلسفي ، يعبر عن وجهة نظر صاحبه للظاهرة موضوع الدرس . واستمر الأمر هكذا حيث ظلت الدراسات النفسية بشكل عام مرتبطة بالفلسفة . ولم تظهر كعلم إلا في نهايات القرن التاسع عشر عندما افتتح العالم الألماني فنت Vundt ، أول مختبر لدراسة الظواهر النفسية .

وقد ظل موضوع النمو واحداً من موضوعات علم النفس العلم لفترة طويلة على اعتبار أن علم النفس يدرس السلوك الإنساني باعتباره نتاج التفاعل الديناميكي بين امكانيات الفرد وامكانيات البيئة ، بهدف الكشف عن دوافع هذا السلوك ، وعن مظاهر الحياة الشعورية واللاشعورية ، يدرسها دراسة موضوعية تساعد على إفصاح الجمل لقوى الإنسان كي تنمو وتستغل فيما يؤدي إلى حسن التوافق مع الذات ومع البيئة ، وتحقيق الصحة النفسية للأفراد والجماعات .

ولكن بروز التخصصات الدقيقة في الدراسات النفسية ، كنتاج لما جد على صعيد الفكر السيکولوجي ، دفع إلى ظهور فرع جديد من فروع علم النفس يتخصص في دراسة ظاهرة النمو عرف باسم علم نفس النمو . فدراسات جوزيل Gessell ، وستاني هول S . Hall ، وكشوف مدرسة التحليل النفسي وابتكارات المدرسة السلوكية في ميدان التعلم ، وما قدمته العيادات النفسية من معلومات حول دور المشكلات الانفعالية في خلق الاضطرابات السلوكية ، ثم أفكار بياجيه وغيرها .. كل ذلك وجه الفكر السيکولوجي إلى أهمية دراسة نمو السلوك الإنساني بعمق في مقابل الاتساع الذي ساد قبل ذلك ، وبالتالي وضعت الأسس الموضوعية لقيام هذا العلم ، [الفقي ، ١٩٨٣] .

وعليه فقد رأينا ضرورة التعرف أولاً على هذا العلم ، وفقاً لخطة العرض التالية :

- ١ - علم نفس النمو : تعريفه ، أهدافه ، أصوله الإسلامية والفلسفية والعلمية .
- ٢ - النمو كميكان لهذا العلم : مفهومه ، ومحدداته ، قوانينه ، مراحل له .
- ٣ - مناهج هذا العلم : المنهج الوصفي ، المنهج التجريبي ، المنهج الأكلينيكي .
- ٤ - الطريقة التي سنتبعها في عرضنا لمراحل النمو .

المبحث الأول : علم نفس النمو Developmental Psychology

١ - تعريفه :

بالرجوع إلى مصادر هذا العلم يمكننا الحصول على تعريفات متعددة له . سنحاول فيما يلي استعراض بعضها ومناقشتها على أمل أن نصل في النهاية إلى تقديم تعريف نرتضيه لعلم نفس النمو :

التعريف الأول : هو العلم الذى يبحث في نمو الكائن الحي ونضجه ، وفي قدراته المعرفية والانفعالية . في مكونات شخصيته ، ومواقف نموه وتفاعله مع بيئته . ويهدف من كل هذا إلى فهم وضبط العمليات الأساسية والديناميات الكامنة وراء السلوك الإنساني في مراحل الحياة المختلفة » [Pikunas, 1969] .

إن هذا التعريف يوسع ميدان العلم ليشمل كل مباحث علم النفس العام وربما جاء استجابة لتصوير البعض أنه لا ضرورة لهذا الفرع من فروع علم النفس ما دام عليه أن يتضمن جميع موضوعات علم النفس العام . وأن يستخدم مناهجه [Stevenson, 1969] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن هذا التعريف قدم بالإضافة إلى الميدان الأهداف الاستراتيجية للدراسات وأبحاثه ، وهي كما نرى نفس أهداف علم النفس العام ، من جهة ثالثة ، لم يشر إلى المنهج الذى من المفروض اتباعه في دراسات النمو وما يتصل به .

التعريف الثاني : هو العلم الذى يتخذ من دورة حياة الكائن الحي موضوعاً للدراسات ، ليستكشف الطرق التى ينمو عبرها هذا الكائن جسدياً وعقلياً واجتماعياً . وكيف يترابط النمو والسلوك في علاقة جدلية [Tiker, 1975] .

إن هذا التعريف أكثر تحديداً لموضوع علم نفس النمو من التعريف السابق . وقد جمع بين الدراسات الوصفية لجوانب النمو الإنساني الجسدي والعقلي والاجتماعي والدراسات التفسيرية التى تبحث عن أنماط العلاقة بين النمو من جهة والسلوك من جهة أخرى .

وما يؤخذ على هذا التعريف اقتصره على أبعاد ثلاثة فقط من أبعاد النمو الإنساني ، وإهماله البعد الرابع الذى يمثل الجانب الروحي . كما أنه أخذ من البعد النفسي للفرد الجانب المعرفي فقط وأهمّل الجانب الوجداني والجانب النزوعي . وأنه لم يتضمن أية إشارة إلى المنهج في دراسات النمو .

التعريف الثالث : هو العلم الذى يهدف إلى الكشف عن القواعد التى تحكم السلوك الإنسانى والنمو البيولوجى والشخصى للفرد . مع إبراز الفروق الفردية بين بني البشر [Nash, 1978 .

إن هذا التعريف يعكس وجهة نظر قال بها ألبورت (1937) Alport منذ ما يقرب من نصف قرن ، حين نادى بضرورة الاهتمام بالسببية فى الدراسات النفسية إذا ما أردناها أن تكون علما . فالكشف عن الأسباب التى تحكم السلوك الإنسانى مثلا هي الطريقة الموضوعية لفهمه Nomothtic Approach . وقد جاءت هذه الدعوة لتخطي مرحلة الدراسات الوصفية لظواهر النمو . واستكمالا لهذا النمط من الدراسة أشار التعريف إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية حتى لا تضعف وسط التعميمات التى قد تصل إليها الدراسات النفسية Idiographic Approach .

ولا شك أن المنطق يفرض أن نجتمع بين أكثر من طريقة لفهم ظواهر النمو لعل أولها الطريقة الوصفية Discriptive Approach يليها الكشف عن القوانين العامة وأخيرا إبراز الفروق الفردية .

التعريف الرابع : هو فرع من فروع علم النفس العام ، يدرس التغيرات الداخلية والخارجية التى تطرأ على الفرد عبر مراحل نموه المختلفة ، ويفسرها فى إطار علاقة السبب - النتيجة أو السابق - اللاحق [La Bouvie , 1975]. Antecedant- Consequent Relationship

لعل من مزايا هذا التعريف الإشارة إلى العلاقة بين علم نفس النمو وعلم نفس العام ، فهو فرع منه ، وليس هو هو . كما أشار إلى ضرورة استخدام الطريقة الوصفية لتلها الطريقة التفسيرية للظواهر المدروسة .

على ضوء ما تقدم من تعريفات يمكننا الاعتماد على التعريف التالى لهذا العلم :

هو فرع من فروع علم النفس العام ، يبحث فى نمو الكائن الإنسانى بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية ، ليصف دورة الحياة للفرد ،

ويكشف عن القوانين المنظمة لها ، والترابط العضوي بين أبعادها ، والعوائق التي قد تحول دون استمراريتها ، مستخدماً في كل ذلك المنهج العلمي .

٣- أهدافه :

يمكننا تحديد أهداف علم نفس النمو على النحو التالي :

(أ) الكشف عن التغيرات العامة ، وخصائص تلك التغيرات التي تتصل بأبعاد النمو الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والروحية عبر مراحل النمو المختلفة .

(ب) تحديد الشروط البيولوجية والبيئية التي لابد من توافرها حتى تظهر تلك التغيرات .

(ج) تحديد متى يمكن لتلك التغيرات أن تظهر في حالة توفر الظروف المناسبة .

(د) تحديد كيف تؤثر تلك التغيرات في سلوكيات الفرد وما هي نمط العلاقة بينهما . هل هي علاقة سببية ؟ أم وظيفية ؟ نعتني بذلك هل يكفي حدوث التغيرات لتبدل سلوكيات الفرد ؟ أم أن لتلك التغيرات دور ما في إجراء تعديلات على السلوكيات . ويمكن أن نغير عن هذا الدور من خلال حساب معامل الارتباط بينهما بالطرق الإحصائية .

(هـ) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات عامة يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشري أم هي خاصة يشترك فيها بعض الأجناس دون البعض الآخر (العامل العرقي والثقافي) . أم هي فردية قد توجد لدى فرد أو توجد لدى الآخرين .

(و) تحديد ما إذا كانت تلك التغيرات إيجابية تدفع بالنمو إلى الأمام وترك آثاراً مرغوباً فيها في سلوكيات الفرد وعلاقاته الاجتماعية والروحية ، أم سلبية تترك آثاراً مرغوباً عنها . وهل هي تغيرات

عادية بالتالي فهي سوية ، أم تغورات غير عادية فتدخل في إطار الظاهرات غير السوية .

(ز) التمهيد للدراسات سيكولوجية-تألية في ميادين الشخصية والصحة النفسية ، والفروق الفردية والتوجيه والإرشاد .

٣ - أصوله الإسلامية :

لقد وجه الإسلام نظر الفكر الإنساني إلى ما يحدث من تطور في نمو الكائن الإنساني ، ابتداء من التلقيح ، وحتى نهاية مرحلة الحمل . وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً ، فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَّوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ، ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ ﴾ [المؤمنون ، ١٢ - ١٤] .

وفي موضع آخر يتحدث الإسلام عن مراحل نمو الكائن الإنساني من التلقيح حتى نهاية العمر . يقول تعالى : ﴿ يَأَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِنْ آيَاتِ رَبِّكُمُ الْفَالَا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ رُأْبٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ، ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ، ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ ، وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لَنَبِّئَنَّ لَكُمْ ، وَلَنَقُرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ، ثُمَّ نَخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ، وَمِنْكُمْ مَن يَتَّقَى ، وَمِنْكُمْ مَن يُرَدُّ إِلَى أَرْدَلِ الْعُمَرِ لَكِنِّي لَا يَعْلَمُ مِنَ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا ﴾ . [الحج ، ٥] .

وقد لفت الإسلام النظر إلى مرحلة أوسط العمر - ثم لتبلغوا أشدكم - في موضع ثالث حيث يقول تعالى : ﴿ ... حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدُّوْبِلْعَ أَرْبَعِينَ سَنَةً ، قَالَ رَبِّ : أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ عَلَى وَعَلَى وَالِدَيَّ ، وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ .. ﴾ [الأحقاف ، ١٥] . ولقد كتب أئمة الإسلام كثيرا في النمو والتطور في السلوك الإنساني ، فربط الفقهاء بين القدرة على التمييز لدى الطفل وانتهاء ولاية الأم عليه ، وبين بلوغه عاقلا وانتهاء ولاية أبيه عليه . كما ربطوا بين البلوغ عاقلا ، وأهلية الأداء التامة عنده [الشاذلي ١٩٧٩] .

أما فلاسفة الإسلام وعلماءه فقد أجادوا في هذا المقام ، ويقع على رأس هؤلاء الإمام أبو حامد الغزالي ، الذي تحدث بإفاضة عن مطالب النمو في مرحلة الطفولة ومما يقوله في هذا المجال :

« بيان الطريق في رياضة الصبيان في أوجه نشوئهم ودرجة تأديبهم :
اعلم أن طريق رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها ، والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهره نفسية ساذجة ، خالية من كل نقش وصورة - وهو قابل لكل ما ينقش عليه ، ومائل إلى كل ما يمال إليه ، فإن ما عود الخير وعلمه نشأ عليه ، وسعد في الدنيا والآخرة ، وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب ... » .

ويقول في مجال تنمية الاتجاهات :

« يجب على الأب أن يحب إليه (أى إلى ولده) من الثياب الأبيض دون الملون ، ويقرر عنده أن ذلك شأن النساء والمتخثرين ، ويعلمه عن الصبية الذين يسمعون ما لا يجب من أمور غير مرغوبة اجتماعيا .

أما عن تأثير العقاب والثواب في السلوك الإنساني يقول الغزالي :

« .. ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل ، وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويحذى عليه بما يفرح به ، ويمدح بين أظهر الناس . فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة ، فينبغي أن يتعاقل عنه ، ولا يبتك ستره ، ولا يكشفه الأب به ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على فعله ، ولا سيما إذا ستره الصبي ، واجتهد في إخفائه . فإن إظهار ذلك عليه ربما يزيد جسارة ، حتى لا يبالي بالمكاشفة فعند ذلك إن عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سرا ، ويعظم الأمر فيه ، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا ، وإياك أن يطلع عليك في مثل هذا ففضح بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعقاب في كل حين ، فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه » .

أما في تنمية العادات الاجتماعية وضرورة اللعب للطفل يقول الغزالي :

« ويعود الطفل عادات المجالس ، فلا يصق أو يتمخط أو يتشابب بمحضرة غيره ، ولا يستلير غيره ، ولا يضع زجلا على رجل ، ويعلم كيفية الجلوس ، وقلة الكلام ، فلا يتكلم إلا مجيبا وأن يحسن الاستماع مهما تكلم . وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا . يستريح إليه من تعب الكتب ، بحيث لا يتعب في اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب ، وذلك بإرهاقه بالتعلم دائما ، فإن ذلك يمت قلبه ، ويبطل ذكائه وينقص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا » [الغزالي] .

كما يبرز هذا العالم المسلم عوامل انحراف السلوك الإنساني ، ويؤكد أهمية المثل والقيم والمعايير التي تنمى العلاقة بين الآباء والأبناء . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

إننا نستطيع أن نزعم أن الأصول الإسلامية لعلم نفس النمو يمكن أن يستنبط منها نظرية ربما تكون أكثر تماسكا من نظريات وضعية كثيرة ظهرت في المائة سنة الأخيرة . وسنعمد على هذه الأصول سواء في تحديدنا لمراحل النمو أو في تناولنا لظواهره .

٤ - أصوله الفلسفية :

تعود أصول هذا العلم الفلسفية إلى أطروحات الفلسفة الأغريقية عند كل من أفلاطون وأرسطو . فالأول كان حريصا على التأكيد على الفروقات الفردية الموروثة ، وعلى أهمية التدريب في مراحل حياتية متقدمة لتأهيل الطفل لمهنة معينة وإبراز استعداداته لها .

أما الثاني فقد أشار إلى أن النمو عملية متطورة تتم بواسطة النفس النامية ويبرز معنى النمو النفسي على أنه سلسلة من الاستحالات « يتحول فيها الكائن الحي في نموه من حالة إلى حالة ومن طور إلى طور » .

وابتداء من القرن السابع عشر نادى جون لوك John Lock بأن مهمة كل مربي أن يكون لدى الطفل عادات جديدة تتفق ومعايير الجماعة الانسانية ، وأن يعلمه قمع النوازع الطبيعية التي لا تتماشى مع هذه العادات .

أما في القرن الثامن عشر فقد ظهر جان جاك روسو Rousseau ونادى
بضرورة ترك الطفل للنمو الطبيعي ، وإعطائه الحرية المطلقة في التعبير عن نواذره
الطبيعية . كما أكد أن الطفل يولد ولديه حاسة طبيعية يمكنه بها أن يميز بين الخير
والشر .

وفي القرن الحالي بدأت فلسفة جون ديوى John Dewey التربية التي
تتم بالنشاط الذاتي والتلقائية لتحقيق نمو الفرد السليم . ولذا فإن التدريب
والممارسة في كل مراحل الحياة تعتبر شرطا ضروريا للنمو الإنساني . [إسماعيل ،
١٩٨١] .

• - أصوله العلمية :

لعل من أهم الثورات العلمية التي أثرت في هذا العلم ما عرف بنظرية
النشوء والإرتقاء التي نادى بها دارون Darwin^(١) . فبالرغم من تهافت هذه
النظرية وتعارضها مع أبسط المعتقدات الدينية ، إلا أنها وجهت الفكر
السيكولوجي في موضوع تطور السلوك الإنساني إلى الجوانب التالية :

- إبراز أهمية المراحل المختلفة لتطور هذا السلوك .
- إبراز دور العمليات العقلية في تمييز السلوك الإنساني عن سلوك ما دون
الإنسان من الكائنات .
- إبراز التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة في دفع السلوك إلى النمو
والتطور والتأكيد على دور البيئة في عملية الانتخاب الطبيعي .
- تفسير سلوك الأطفال على أنه تلخيص لما مرت به البشرية من مراحل
التطور [إسماعيل ١٩٨١] .

(١) لقد أشار « إخوان الصفا » في إحدى رسائلهم إلى ما يشبه هذه النظرية ،
وقالوا بالتطور والتوحي ، وربما يكونون متأثرين في ذلك بأفكار أرسطو .

أما الإنجاز العلمي الثاني فكان قوانين مندل Mendel^(١) في الوراثة والتي جاءت ثمرة لأبحاثه التي أجراها في الفترة ما بين عامي ١٨٥٤ و ١٨٦٨ . وقد لعبت هذه القوانين دوراً هاماً في توجيه الفكر السيكولوجي إلى النقاط التالية :

- رد السلوك الإنساني إلى عوامل وراثية تعود إلى الآباء والأجداد .
- تفسير بعض أشكال اللاسواء في نمو السلوك على أنها ظاهرات طبيعية موروثة .

لقد أفرز هذان الحدثان العلميان (نظرية دارون ومندل) حركة علمية ثلر فيها النقاش الحاد حول مدى تأثير كل من البيئة والوراثة في نمو السلوك الإنساني ومع ظهور النهضة العلمية المعاصرة في بدايات هذا القرن ، واتجاه دراسات السلوك نحو التجريب وغيره من المناهج العلمية ، وصل علم نفس النمو إلى الصورة التي هو عليها الآن .

وهذا العلم الآن على علاقة وثيقة بما يستجد من مكتشفات في ميادين العلوم الإنسانية خاصة علوم الطب والبيولوجيا والكيمياء العضوية والاجتماع والتربية ، يأخذ من هذه العلوم من أجل فهم أدق لظواهر النمو . وفي نفس الوقت يغذى علوم الصحة النفسية ، وسيكولوجية الشخصية ، وعلم النفس الأكلينيكي ، والتوجيه والإرشاد من أجل توفير الشروط الأفضل لتوافق الفرد .

(١) جريجور مندل عمل مدرسا لمادتي الفيزياء وعلم التاريخ الطبيعي في مدرسة برون الثانوية ، في تشيكوسلوفاكيا ، كما كان راهبا يعيش في أحد الأديرة ويجري تجاربه على نباتات حديقة الدير ، وقد امتدت تجاربه طوال ثماني سنوات فحص خلالها حوالي ١٠٠٠٠ نبتة .

ثانيا : النمو كميذان لهذا العلم

١/ مفهوم النمو : (Concept of Development)

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن بخصوص مصطلح النمو Development هو تلك الزيادة في الطول والوزن والحجم ، وذلك التغير في النسب بين أبعاد الجسم المختلفة ، حيث إن هذه المظاهر لا تخطئها العين الملاحظة لنمو الكائن الحي بشكل عام .

ولكن تلك الزيادة أو ذلك التغير في النسب يمكن أن يتوقف عند اكتمال النضج في حدود العلم الثامن عشر من العمر على وجه التقريب . فهل معنى هذا أن النمو يتوقف عند هذا السن ؟ أم أن هناك ظواهر أخرى لابد أن يلاحظها المرء ؟ .

لا شك أن المتبع لنمو الكائن الحي يلاحظ جملة من التغيرات المتتالية ، تغيرات كمية ، وليس فقط تغيرات كمية فالوليد الذي يعبر عن انفعالاته بالصراخ ، يتدرج شيئا فشيئا ليعبر عنها بالحركات ثم بالكلام ثم بالسلوكيات .. وذلك الذي يحرك جسمه كله على شكل ردود فعل منعكسه يتدرج شيئا فشيئا ليتناول بأصابعه الأشياء الصغيرة ، ويتسلق الجدران ، والأشجار وأعمدة الهاتف .. الخ ، والثالث الذي لا يميز بين وجه أمه ووجه النساء الأخريات ، يصبح قادرا ، وبشكل تدريجي على التعامل مع الأفكار المجردة . والرابع الذي يتصف بالتركز حول ذاته نراه تدريجيا يقبل أن يكون عضوا في فريق رياضي أو جماعة خيرية . والخامس الذي نجاه يفعل طمعا في الثواب العاجل ، ويعتمد عن الشر تجنبيا للعقوبة السريعة ، سنراه عندما يكبر صاحب فلسفة أخلاقية مستعد للدفاع عنها .

إذا ، النمو لا يعني فقط زيادة بضمة سنتمترات للطول أو بضمة كيلوجرامات للوزن أو تحسن بسيط في بعض القدرات ، إنما هو بالإضافة إلى كل ذلك مجموعة من العمليات المعقدة المترابطة والمتكاملة . فالنمو لا يعرف التوقف ،

والكائن الإنساني لا يعرف الثبات . فالتوقف في النمو يعني بالنسبة إليه الموت .
[Van Den Dalle, 1976] .

إنه تغير مستمر في البنيات Structures العضوية والنفسية والوظيفية ،
كنتاج لعملية التضج واكتساب الخبرات . وهو هذا المعنى أى تغير يطرأ - مع
مرور فترة زمنية - على أى جانب من جوانب الكائن البشرى التكويني أو
الوظيفي أو الروحي .

وحيث إن الجانب الوظيفي للفرد يعني السلوكات التى يؤديها كنتاج
للتفاعل بين امكانياته الذاتية وامكانيات بيئته ، فإن أى تغير في سلوكاته هي
تغيرات نمائية كما أن تجويد الفرد لأدائه واكتسابه مهارة ، ما هو إلا تغير نمائي
أيضاً .

على ضوء هذه المناقشة يمكننا أن نقول أن النمو بالإضافة إلى الريادة في
الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات
العضوية والنفسية واكتساب للمهارات والقدرات التى تجعل الفرد أقدر على
التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته .

وحيث إن الرؤية الإسلامية للنمو تعتبر أن غاية النمو هي وصول الفرد إلى
وفاق مع منهج الله ، ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ، ومع الناس . ومن ثم
يكون هذا الفرد قادراً على عمارة الأرض . محققاً لعلم الله الأزلي فيه ﴿ إِذْ قَالَ
رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ فإن أى تغير يطرأ على أى
جانب من جوانب الإنسان ، وأى تبدل في بنياته العضوية ، أو المعرفية ، أو
الوظيفية ، إنما تهدف إلى تحقيق الوفاق مع منهج الله .

وعليه يصبح منظورنا للنمو يتمثل في التالي :

التغير المستمر في البنيات العضوية والنفسية والوظيفية ، واكتساب المهارات
والقدرات التى تجعل الفرد متوافقاً مع المنهج الإلهي .. وبالتالي متوافقاً مع ذاته ومع
بيئته ، قادراً على عمارة الأرض ، سعيداً مطمئناً .

إن هذا المنظور الواسع للنمو سילفت نظر القارئ إلى النقاط التالية :

١ - أن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة متغيرة من ظاهرات الحياة النفسية للإنسان . بل إنه عملية متكاملة من التغير المتداخل يشمل الجانب التشريحي في تكوين الفرد ، الجانب الفسيولوجي ، الجانب السلوكي . [Gessell, 1954] .

٢ - أن التغير في السلوك الذى هو نتاج للمتغيرات في جوانب الفرد الأخرى لا يكون دالة من دوال النمو إلا إذا كان تغيراً إلى الأحسن والأرقى والأكثر إيجابية في توافقات الفرد . ولا ينقص من هذه الفرضية ما يراه البعض من تغيرات دالة على النقص أو الاضمحلال أو الانحلال والضمور في نهايات العمر . فإن حدث مثل هذا وكان شاملاً لجوانب الفرد العضوية والنفسية للدرجة تمنعه من اكتساب مزيد من الخبرات فلا نعتقد أن مثل هذا الفرد ينمو ، بل على العكس إنه يعيش مرحلة تدهور في النمو تعده للنهاية المحتومة .

كما لا ينقص من فرضيتنا هذه ، ما يسوقه البعض ، ويتصل بالفرد التى تنشط في مرحلة وتلوى في أخرى ، كدليل على أن التغير لا يكون بالضرورة تغيراً إلى الأحسن . ذلك أن مثل هذا التغير هو ضرورى لمواصلة النمو وتوازنه . وهو تغير يحلم النمو الإنساني ولا يعرقله .

٣ - أن التغيرات الكمية والنوعية الدالة على النمو يمكن قياسها . فالتغير في الأبعاد الطبيعية للجسم (طول ، وزن ، حجم) والتغير في مقدار الظاهرة السلوكية (الحصيللة اللغوية ، سرعة المشى ، حل المسائل الحسابية ، مدى الانتباه .. الخ) والتغير في النسب (نسبة الرأس إلى الجسم ، نسبة الأنف إلى الوجه ..) والتغير من حيث هو اختفاء خصائص

قدية (توقف غلة عن الإفراز ، زوال الانكالية ، اختفاء الأسنان اللبنية .. الخ) ، والتغير من حيث هو ظهور صفات جديدة (كتناول الطعام ، الكلام ، المشي .. الخ) والتغير في مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى .. الخ هذه التغيرات كلها يمكن قياسها [إسماعيل ، ١٩٨١] .

٤ - أن النمو الإنساني لا يمكن أن يكون بلا هدف . فقد اقتضت العناية الإلهية أن ينمو الفرد ليكون على وفاق مع المنهج الإلهي ، وبالتالي يكون أقدر على مواجهة متطلباته الناتية والبيئية . وليكون أقدر على التوافق مع نفسه ومع الآخرين ، متمتعاً بالصحة النفسية .

٥ - وعليه فإن أية إعاقة تحول دون النمو السليم للفرد لابد وأن تزعج من طريقة كما لابد أن توفر للفرد من خلال عملية التشعبة الاجتماعية الشروط الأفضل للنمو وبذلك نصل بين علم نفس النمو وكل من التربية الموجهة للفرد والرعاية التي تتطلبها صحته الجسمية النفسية .

٢ - العوامل المؤثرة في النمو :

عندما يواجه تلميذ الصف الثاني الابتدائي صعوبة في تعلم القراءة ، فإن معلمه سيقول : إن نظره ضعيف ، أو أن والديه بكرا في تعليمه القراءة فهو لم يصل بعد إلى المستوى الذي يؤهله لمثل هذا التعلم ، أو إنه تلميذ كسول ، أو إن ذكائه منخفض ومن النادر أن يلاحظ المدرس أن هذه العوامل مجتمعة قد تتضافر لخلق صعوبة التعلم في القراءة ، وليس عاملاً واحداً فقط .

من هذا المثال ، أردنا أن نلفت النظر إلى أن ظواهر النمو الإنساني ، لا يمكن أن تفسر بعامل واحد ، فهي ظواهر معقدة يتداخل في إحداثها أكثر من عامل . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن هذه الظواهر لا ترتبط بالضرورة بتلك العوامل المفسرة لها بعلاقة السبب - النتيجة ، إنما في الغالب ما ترتبط بها في علاقة وظيفية أي أن لكل عامل دور ما في إحداث الظاهرة ، ولم وقد يكبر هذا الدور أو يصغر إلا أن مجموع الأدوار للعوامل المختلفة يكون قادراً على إحداث ظاهرة النمو .

وتصبح هذه العوامل في مجملها محددات لهذه الظاهرة ، أو تلك من ظواهر نمو الكائن الحي . ويصير بالإمكان اعتبار النمو نتاج طبيعي لتلك المجموعة من العوامل . ومن ثم يمكن التنبؤ بإمكانية بروز ظاهرة ما على ضوء إمكانية توفر تلك العوامل . ويمكننا أن نصف هذه العوامل في مجموعتين أساسيتين :

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية وتشمل :

- (أ) العوامل الوراثية .
- (ب) العوامل الغذائية .
- (ج) عامل التنضج .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية وتشمل :

- (أ) العوامل المتعلقة بالأم الحامل .
- (ب) العوامل المتصلة بالأب .
- (ج) حوادث الميلاد .
- (د) الأمراض والحوادث .
- (هـ) التلريب .
- (و) العوامل الاجتماعية .

المجموعة الأولى : العوامل البيولوجية : وتشمل التالي :

(أ) ظلت العوامل الوراثية ولفترة طويلة ذات المفهوم الغيبي الذي ينسب إليه ، أى سلوك نمجز عن الكشف عن العوامل الحقيقية المسؤولة عنه ، وكأن في الوراثة قوة ذاتية تأتي من لا شيء وتؤثر بلا حدود .

إلا أن علم الوراثة الحديث زودنا بمجمل من الحقائق قربت لنا إلى حد كبير مفهوم الوراثة ، وجعلتنا أكثر قدرة على فهم واستيعاب ، دور هذا العامل في خلق الصفات البيولوجية والسلوكية للكائن الحي . من هذه الحقائق .

١ - هناك نوعان من الخلايا في الجسم : الخلايا الجسمية Somatic

Cells والخلايا الجرثومية Germ Cells الأولى تتحكم في تكوين العظام والمضلات ، والأعضاء والثانية تتحكم في تكوين الخلايا المنتجة للجسم وهي الحيوان المنوي عند الرجل والبويضة عند الأنثى .

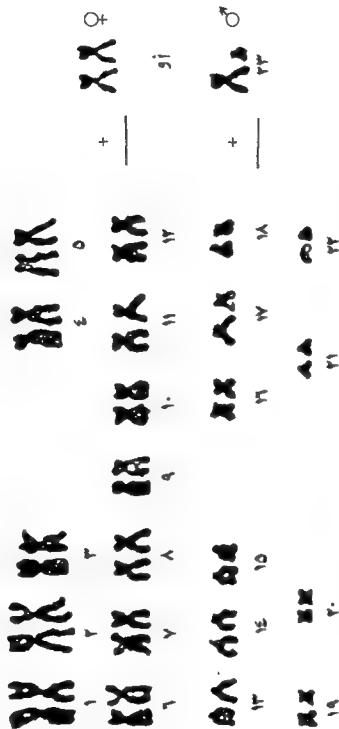
٢ -

كل خلية من الخلايا الجسمية تحتوي على كروموزومات ، وهي تركيبات أشبه بالخيوط ، على كل منها مجموعة من الجينات^(١) أو المورثات وهي أصغر وحدات الوراثة . وتحتوي الخلية على ٢٣ زوجا من الكروموزومات عليها حوالي مليون جين . وفي حالة الخلية الجسمية للذكر فإنها تحتوي على ٢٢ زوجا من الكروموزومات الذاتية أما الزوج الثالث والعشرين فيسمى الكروموزومات الجنسية (XY) . والخلية الجسمية للأنثى فهي تتفق مع خلية الرجل بالنسبة للكروموزومات الذاتية ، وتختلف عنه في أن الزوج الثالث والعشرين عندها متشابه (XX) [انظر الشكل ١ - ١] .

٣ -

الخلية الجرثومية تحتوي على ٢٣ كروموزوما فقط أى نصف عدد الكروموزومات الموجودة في الخلية الجسمية . وعندما يتحد الحيوان المنوي مع البويضة فإن الكائن الناتج يصبح حاصلًا على العدد الصحيح من الكروموزومات وهو ٢٣ زوجا . وهذه الكروموزومات الثلاثة والعشرين تشكل ٢٢ كروموزوما ذاتيا وكروموزوما واحدا جنسيا من نوع X لدى المرأة ، ومن النوعين X أو Y لدى الرجل .

(١) استخدم العالم الدانماركي جوهانسون لفظ جين Gene بدلا من « العامل الوراثي » الذي كان مستخدما عند مورغان ، وغيره من علماء الوراثة . كما اقترح هذا العالم إطلاق تعبير التركيب الجيني Genotype على التركيب الحقيقي للجين وتعبير مظهره الخارجي Phenotype على الصفة الوراثية التي تَبْلُو على الكائن الحي .



شكل ١ - ١ :
 بين الخلايا والعشرين زوجاً من الكروموسومات في الذكر والأنثى مصطفة في أزواج .
 لاحظ أن الزوج رقم ٢٣ يختلف في الذكر عنه في الأنثى . ففي الأنثى (الأعلى) يكون
 مكوناً من XX أما في الذكر (الأسفل) فيكون مكوناً من XY

٤ - التركيب الكيميائي للجين هو الذى يحتوى على الصفة الوراثية التى يحملها ذلك الجين ، وبعض هذه الجينات بما تحمل من صفات وراثية هي التى تجعل من الفرد إنسانا وليس كائنا آخر . في حين أن هناك جينات أخرى هي التى تجعل منه فردا متميزا .

٥ - التركيب الكيميائى للجينات والكروموزومات هو عبارة عن حامض يتكون من خمسة عناصر كيميائية هي : الكربون ، الهيدروجين ، الأكسجين ، النيتروجين ، والفسفور ويطلق عليه اسم ديوكسيريبونوكلايد Deoxyribonucleic Acid (DNA) ويمكن لكل جزيء من هذا الحامض أن يتشكل في آلاف من التشكيلات ينتج عنها الجينات المختلفة ، ويعتقد بعض البيولوجيين أن الـ (DNA) يوجه بعض الخلايا لتصبح عظاما والأخرى لتكون الأعضاء .. الخ عن طريق حامض نووى آخر هو حامض ريبونوكلايد (RNA) الذى يمكنه أن يطوف بحرية بين الخلايا ويوجه البروتينات المختلفة .

٦ - تنقسم الخلايا الجسمية في عملية تعرف بالانقسام الخلوى . حيث تنمو الكروموزومات الستة والأربعين ، وتنقسم طوليا ليصبح مجموعها ٩٢ كروموزوما . ثم يتحرك نصف هذا العدد إلى أقصى قطبي الخلية ، والنصف الثانى للقطب المقابل ، وبعد ذلك تنقسم الخلية إلى قسمين في كل منهما ٤٦ كروموزوما .. [انظر الشكل ١ - ٢] أما الخلايا الجرثومية فتتكاثر عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة كما هو الحال في الخلايا الجسمية . فينتج بذلك أربع خلايا في كل منها ٢٣ كروموزوما [انظر الشكل ١ - ٣] .

٤ - تتكون خليتان متماثلتان من الخلية
الواحدة التي انقسمت عنها



٣ - تنقسم الخلية إلى جزئين ، في كل
منهما ٤٦ كروموسوم



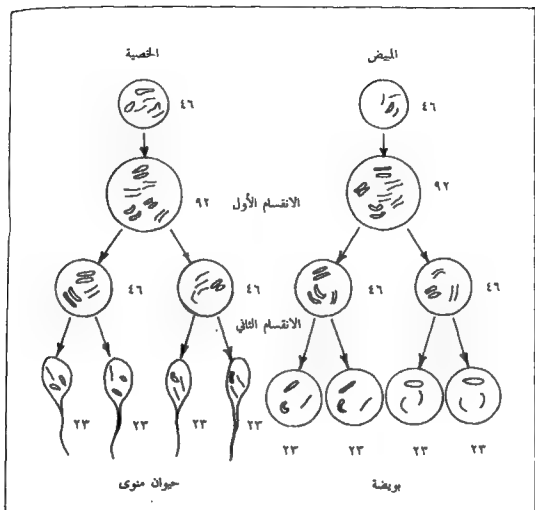
٢ - ينقسم كل كروموسوم طويلا



١ - يظهر نحو الكروموسومات



الشكل (١ - ٢)
بين انقسام الخلية



الشكل (١ - ٣)
 يبين انقسام الخلية الجرثومية
 لاحظ أن الخلايا الأربعة (سواء في حالة
 البويضة أم الحيوان المنوي) التي تنتج في النهاية
 عن عملية الانقسام هذه . تحتوي كل منها على
 ٢٣ كروموسوماً فقط

٧ - كل كائن إنساني يتكون عند الإخصاب من ٢٣ كروموزوما من كل من الأب والأم هذا الاخصاب الذى يتم من طرف حيوان منوى واحد من بين عدد يتراوح ما بين ٥٠ إلى ٥٠٠ مليون حيوان منوى تدخل إلى الرحم لإبان عملية الجماع . ولا شك أن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التى يرث الطفل تشكيلا من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج نطاق قدرة أى عقل بشرى على تصوره .

٨ - إن الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات فى البويضة الملقحة (الزيجوت) هو الذى يقرر ما سيكون عليه المولود من حيث الجنس . فإن كان من نوع (XX) يكون المولود أنثى ، وإن كان من نوع (XY) يكون ذكرا . أما الـ ٢٢ زوجا الأخرى فهى التى تحدد الصفات الوراثية الأخرى^(١) [انظر الشكل ١ - ٤] . والكروموزومات من نوع X, Y تحدد أيضا الصفات الوراثية المرتبطة بالجنس ، ذلك أن الجينات المنتجة على الكروموزوم X بالنسبة للذكور قد تتسبب فى ظهور عمى الألوان والهيموفيليا (عدم قدرة الدم على التجلط) والصلع للبيم . وفى حالة الإناث قد تغطي الصفات المنتجة على الكروموزوم الوارد من الأم الصفات السائدة على الكروموزوم X الوارد من الأب .

٩ - غالبا ما يكون أحد الجينات « مسيطرا » والآخر متنحيا . وينتج عن ذلك أن الجين المسيطر هو الذى يحدد خصائص الفرد الوراثية . مثلا إذا كان أحد الأبوين ذا شعر أشقر والآخر أسود ،

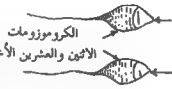
(١) البويضة تشتمل دائما على كروموزومات من نوع X أما الحيوانات المنوية فنصفها يحتوى على كروموزومات من نوع X والنصف الثانى من نوع Y فإذا لقحت البويضة من حيوان منوي من الصنف الأول نتج أنثى ، وإن لقحت من حيوان منوي من الصنف الثانى نتج ذكرا .

بويضات الأم تحمل دائما كروموزوم الجنس من نوع X.



الكروموزومات
الاثنين والعشرين الأخرى

حيوانات الأب من نوعين



واحد يحمل كروموزوم X

الكروموزومات
الاثنين والعشرين الأخرى

والآخر يحمل كروموزوم Y

إذا لقح حيوان منوي
بحمل X بويضة



انحداد XX

النتيجة بنت

إذا لقح حيوان منوي
بحمل Y بويضة



انحداد XY

النتيجة ولد

شكل (١ - ٤) يبين كيف يتحد جنس الجنين

وكان الجنين الحامل لصفة السواد هو المسيطر فإن المولود سيكون ذا شعر أسود .

١٠ - هناك امكانية لإحداث تغييرات في وراثة الكائنات الحية . وتحول الأبحاث حاليا خاصة في أمريكا واليابان السيطرة على العوامل الوراثية والتأثير فيها . فقد أثبت التجارب أن التكوين الوراثي قابل للتعديل . فقد وجد أن تغييرات يمكن ادراكها في الكروموزومات ناتجة عن تبدل ظروف الحياة بالنسبة لحشرة « الدروسوفيلا »^(١) كما أجريت تجارب لتحويل أشكال الحبوب الريعة إلى شتوية [اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٣٨ - ١٥٣] .

إن هذه الحقائق العلمية عن العوامل الوراثية تفيدنا في التالي :

- ١ - معرفة الأثر المترتبة عن تلك العوامل ، وتفسيرها .
- ٢ - أن هذه العوامل ما هي إلا تكوينات كيميائية عضوية شديدة التعقيد ولكنها ليست مستقلة تماما عن الظروف البيئية للكائن الحي .
- ٣ - امكانية السيطرة على هذه العوامل . وهو الهدف الذي تسعى العلوم الوراثية للوصول إليه .

في نفس الوقت تبقى هناك تساؤلات ليس من السهل الإجابة عليها في الوقت الراهن مثل :

- ١ - ما هي القوة التي تدفع بحيون منوي واحد فقط من نوعية معينة دون الأخرى لتلقيح البويضة ؟

(١) أثناء الحرب العالمية الثانية تمطعت المراكز الصناعية مما غير ظروف الحياة الطبيعية لحشرات الدروسوفيلا . وقد درست آثار هذه التغيرات على نموذج تركيب التوال في خلايا هذه الحشرات ، ووجد أن هناك تغيرا واضحا في نموذج تركيب التوال .

٢ - إذا كان عدد التشكيلات الممكنة التي سيورث الطفل من بينها تشكيلا واحدا ، يفوق طاقة العقل البشرى ، على تصور مقداره ، فهل سيكون بالإمكان التحكم في هذا التشكيل ؟

٣ - لماذا يسيطر جين معين على جين آخر ؟

٤ - ولماذا يختلف انقسام الخلية الجسمية عن الخلية الجرثومية ؟ ونعتقد أن الوراثة ستبقى لها أبعادها المرتبطة بسر الحياة وبصانع تلك الحياة سبحانه وتعالى .

(ب) العوامل الغددية : زود جسم الإنسان بمجموعة من الغدد الصماء ذات التركيب التشريحي المميز تفرز تركيبات كيميائية تدعى الهرمونات ، ولها دور كبير وهام جدا في حياة الإنسان فهي تنظم عملية الأيض ، وتعمل على استمرارية التوازن الانفعالي للفرد ، وتضبط النمو الجسمي ، وتؤثر في الاتزان الكيميائي للجسم ، ومن هذا كله تمتد آثارها إلى السلوك الإنساني بشكل عام .

وتنقسم الغدد الصماء إلى أربع مجموعات :

المجموعة الأولى : التي تكون وظيفتها رعاية عمليات التمثيل والأيض ، مثل غدة البنكرياس التي تفرز الأنسولين الذي يعمل على أيض وتوازن السكر في الدم ولولاها لمات الإنسان كثيرا من الاكتئاب والاضطراب والتوتر الانفعالي ، نتيجة لزيادة السكر في الدم . والغدة جارات الدرقية التي تنظم الكالسيوم الماغنسيوم حيث إن نقصان الكالسيوم يعرض الفرد للإغماء وقد يعرضه للموت .

المجموعة الثانية : المرتبطة بالجهاز العصبي الإداري السمبتوى ، ومن الأمثلة عليها : لب غدة الأدرنالين . حيث يلعب هذا الجزء دورا في حالات الانفعالات التي تؤدي إلى استثارة الجهاز العصبي السمبتوى .

المجموعة الثالثة : التي تختص بنمو الجسم وتكامله : وأهمها : الغدة النخامية . الدرقية ، لحاء غدة الأدرنالين .

المجموعة الرابعة : وهي التي تختص بإعداد الجسم لوظيفة الإنسان . [غالي ، ١٩٧٨] .

(ج) عامل النضج : مفهوم النضج كما هو مستخدم في البيولوجيا يعني تلك المرحلة من النمو التي تصبح فيها الخلية الجرثومية قادرة على انتاج خلية أخرى (يصبح عدد كروموزوماتها ٩٢ تمهيدا لعملية الانقسام) .

واستعير هنا المصطلح إلى علم النفس ليدل على عوامل داخلية معينة تؤثر في السلوك ونمطه ، وقد عرفه ماركويس Marquis بأنه عملية تعديل التنظيم العضوى من حيث إنه تنظيم يعتمد على مؤثرات موجودة في البيئة الداخلية للخلايا ومستقلة عن كل المؤثرات الخارجية . [اسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ١٧] .

وقد أثبت بعض التجارب أن بعض السلوكات لا يمكن أداؤها قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . فالحيوان البحرى المسمى تاديل سبج عند وصوله مرحلة نمو معينة دونما حاجة إلى التدريب . وأن ضبط عملية التبول Bladder Control لا تتم قبل أن يصل النمو البيولوجي إلى مرحلة معينة . كما أن اللحاء (Cortex) أو القشرة الدماغية ، لا يعمل قبل مضي ستة أشهر من حياة الطفل .

فالنضج باعتباره أحد العوامل المؤثرة في نمو الكائن الحي يقصد به تلك التغيرات الحادثة في البنيات العضوية الداخلية الناتجة عن عوامل فسيولوجية أو خيرات غير مقصودة يتعرض لها الكائن الحي^(١) .

هذا النضج هو الذى يؤثر في النمو المستقبلي للفرد باعتباره ، يشكل القاعدة اللازمة لذلك النمو . مثلاً لا نبدأ بتدريب الطفل على اكتساب المعاني قبل أن يكون قد مر بمراحل الصراخ اللغوى والأصوات العشوائية والحروف التلقائية ، وهذه كلها أدايات لا تحتاج إلى تدريب أو خيرات مكتسبة ، وهي لازمة ومعيرة عن استعداد الطفل لتلقي التدريب الشكلي المقصود . كما أن تدريب الطفل على المشي أو صعود السلالم لابد أن يسبقه نضج عضلي وعظمي ، وبدون ذلك يكون من العسير على الطفل تعلم الخيرات الجركية من هذا النوع .

(١) يتفق هذا المفهوم للنضج مع مفهوم جيزيل ، والنموذج الجيني في النمو .

المجموعة الثانية : العوامل البيئية : وتشمل التالي :

(١) العوامل المتصلة بالأم الحامل : يشكل جسم الأم الحامل البيئة الخارجية التي تتم فيها عملية النمو لدى الجنين الإنساني ، منذ لحظة الإخصاب إلى لحظة الولادة . وأى تغير يطرأ على هذه البيئة يتوقع أن يؤثر على العوامل الوراثية للجنين وبالتالي على مسار نموه المستقبلي .

والعوامل المتصلة بالأم متعددة سنشير إلى أهمها :

١ - تشابه العامل الريزي (Rh - factor) لدى كل من الأم والجنين شرط ضرورى للنمو السليم لخلايا جسم الجنين .

٢ - سلامة جسم الأم من الأمراض الخطرة والمعدية مثل الزهري والحصبة الألمانية ، وذلك أن جراثيم هذه الأمراض قادرة على اختراق جدار الكيس الأمني Amnion - Sac المحيط بالجنين ونقل المرض إليه .

٣ - تعاطي الأم الكحول والمخدرات والأدوية إبان فترة الحمل يترك آثارا سلبية على صحة الجنين الجسمية والعقلية .

٤ - التغذية الفقيرة تؤثر على جسم الأم المصدر الوحيد لغذاء الجنين .

٥ - تعرض الأم لضغوطات نفسية مستمرة يحتمل أن يؤثر على سلامة نمو الجنين .

٦ - اتجاهات الأم نحو الحمل ، وما إذا كانت راغبة فيه ، وفي هذا الوقت بالذات يجعلها أقدر على المحافظة على حملها وتوفير أفضل الشروط المناسبة له .

(ب) العوامل المتصلة بالأب : أشرنا في حديثنا عن العوامل الوراثية إلى دور الأب في نقل الصفات الوراثية السائدة لديه أو المتنحية إلى أولاده . ونضيف هنا أن الأب يتحمل مسؤولية أساسية في توفير الشروط للنمو السليم لأبنائه وذلك من خلال :

١ - توفير الرعاية الصحية اللازمة للأم الحامل ، وكذلك توفير الجو النفسي الصحي لها مما سينعكس إيجاباً على صحة الجنين .

٢ - تكوين اتجاهات موجبة سواء نحو الأم أو الجنين أو الحمل بشكل عام ، وأداء سلوكات متوافقة مع تلك الاتجاهات .

٣ - توفير مستلزمات حاجات الطفل البيولوجية ، والاتفات الجدى إلى مشكلاته الصحية .

٤ - مشاركة الأم في توفير الجو الأسرى النافى عاطفياً ، وتقديم القدوة الحسنة للأولاد .

٥ - تولي المسئولية التربوية بشكل أكثر جدية خاصة بعد بلوغ الطفل من التمييز حيث يكون فيه بحاجة لمن يوجهه ويعلمه لمتطلبات حياة المراهقين والراشدين . فدور الأب هنا أساسى بالإضافة إلى دور الأم . وقد يكون هنا هو المبرر للمشرع في إسناد حضانة الصبي إلى أبيه بعد سن السابعة .

(ج) الأمراض والحوادث : إن تعرض الوليد خاصة في أيامه الأولى إلى أمراض خطيرة أو حوادث معينة ، قد تتسبب في إيقاف النمو أو حرقه عن مساره الطبيعي ، سواء النمو البيولوجي ، أو النمو في السلوكات واكتساب المهارات ، فالوليد الذى يتعرض للإسهال المزمن أو الحمى أو اليرقان غالباً ما يتأخر في اكتساب السلوكات التوافقية كالمهارات الحركية أو مهارات الاتصال كالتحدث والاستماع الخ .

كما أن سقوط الطفل على رأسه من مرتفع يمكن أن يؤدى إلى تدمير دماغه أو على الأقل تلف بعض أجزائه . ولا شك أن مدى الأثر المترتبة على تعرض الفرد للأمراض والحوادث مرتبط بعمره الزمني وقدرته الذاتية على تحمل تلك الآثار ومقلومتها . فالسقوط على الرأس في الطفولة المبكرة يكون خطره أشد مما لو وقع في مرحلة المراهقة مثلاً .

(د) الخبرة المقصودة : الخبرة المقصودة هي تعريض الكائن الحي لمواقف أو لمؤثرات معينة بقصد إحداث تغيير في سلوكه . وكلما كان هذا متوافقاً مع

النضج البيولوجي ، كلما كان أكثر تأثيرا في إحداث سلوكيات جديدة واكساب الطفل المهارات المطلوبة .

وقد أفادت البحوث كثيرا في التنبؤ باللمحظات الزمنية المناسبة لكثير من التلريبات فالتدريب على الكلام له عمر معين ، والتدريب على المشي ، أو تسلق الدرج ، أو الإمساك بالقلم ، أو تعلم القراءة أو الكتابة .. الخ كل له وقت يناسبه .

(٥) العوامل الاجتماعية : الوليد الإنساني يترى عادة في وسط اجتماعي . وعليه فإن البيئة الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في مسر نموه . فهو من خلالها يتلقى التنشئة الاجتماعية التي يريدها له الكبار . فمنها يتعلم السلوك التوافقي الاجتماعي ، ومنها يكتسب عاداته وتقاليده ، وقيمه التي بها يضبط سلوكاته ويوجهها . ومنها يتعلم لغته ليستخدمها في مواقف المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة ... الخ فبمقدار ما تتوفر للطفل البيئة الاجتماعية الإيجابية مقدار ما ينمو بشكل أسلم .

وبمقدار ما تنجح البيئة الاجتماعية خاصة في الأسرة ، في توفير الجو السليم من الناحية النفسية بمقدار ما تدفع بالتمو إلى الأمام . فالأسرة التي توفر ما يحتاجه الطفل من الناحية النفسية ، بمقدار ما تدفع بالتمو إلى الأمام . فالأسرة التي توفر ما يحتاجه الطفل من عطف وحنان ورعاية ، وتلك التي تتصف بالاتجاه الموجب نحو الطفولة ، فتقبل الطفل وتفهمه ، لا شك أنها ستساهم في نموه الطبيعي .

٣- مبادئ النمو :

إن الهدف الاستراتيجي لأي علم هو الكشف عن القوانين المفسرة للظواهر التي يتخذها موضوعا لدراساته ، والقدرة على ضبط تلك الظواهر ، والتنبؤ بدرجة عالية من الدقة بإمكانية وقوعها ، والتقرير فيما إذا كنا قادرين على تعديل مصادر تلك الظواهر أم لا سبيل أماننا إلا مسيرتها والتصرف وفقا لقوانينها .

وعلم نفس النمو لم يشذ عن هذه القاعدة ، حيث انصبت جهود الباحثين في ميدان النمو طوال ما يزيد عن قرن من الزمان ، على تتبع ظواهر النمو عبر مراحل المختلفة سواء لدى الأفراد أو لدى الجماعات ، وحلوا استبطان مجموعة المبادئ التي تلقى مزيدا من الأضواء على تلك الظواهر ، وتزيد من قدرتنا على ضبطها والتنبؤ بها ، وفيما يلي أهم هذه المبادئ :

١ - النمو يتبع نمودجا محمدا يمكن التنبؤ به :

Development follows a definite and predictable Pattern.

أى أن للنمو أنماط محددة لا يد أن يسير وفقا لها . فمنذ لحظة الإخصاب يتجه النمو من أعلى إلى أسفل ومن اللداخل إلى الخارج . يستطيع الطفل أن يحرك رأسه قبل أن يقوى على تحريك رجليه ، ويتحكم في حركة يديه قبل تحكمه في حركة قدميه وهو يزحف قبل أن يمشي ، ثم بعد ذلك يمشي ، كما أنه يؤدي صرخات لغوية قبل أن يؤدي أصواتا عشوائية ، ويقلد أصواته قبل أن يقلد أصوات الآخرين .

هنا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه الأنماط تظهر في أوقات محددة لدى جميع الأطفال تقريبا ما لم يحل دون ذلك معوقات ييمية . وهذا يجعلنا قادرين على توقع أداءات الأطفال والتخطيط لتلك الأداءات قبل حلولها .

٢ - هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة :

There is a correlation between the types of development.

يتمثل هذا الارتباط في تبادل الأثر والتأثير فالنمو الجسمي يؤثر ويتأثر بالنمو المعرفي والنمو الاجتماعي ... الخ ، سواء كان هذا الأثر سلبا أو موجبا .

هنا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن ازدهار النمو في جانب يتسق معه ، وفي نفس الوقت تباطؤه في جانب آخر . فتقدم الطفل إلى المشي في نموه الحركي يلازمه توقف تدريجي في نموه اللغوي ، وتقدم النمو العقلي لطفل قد يصاحبه تعثر في نموه الحركي ، وتوقف غدة من الافراز يليه مباشرة نشاط ملحوظ لغدة أخرى ..

الخ . إن هذا البطء في جانب من جوانب النمو ليس تدهوراً أو توقفاً ، إنما هو ضرورى لإتاحة الفرصة لتسارع النمو في جانب آخر وهكذا .

٣ - النمو يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة :

Development proceeds from general to specific responsos.

فالطفل تكون حركاته في البداية عامة تشمل الجسم كله ، ثم تبدأ تتمايز فيحرك رأسه وحده ، أو يحرك أصابعه فقط ... الخ . وهو عندما يتعرض لموقف انفعالي يستجيب له بالصراخ سواء أكان هذا الموقف مؤلماً أو مخيفاً أو مزعجاً . ثم يبدأ في إعطاء استجابة انفعالية خاصة لكل موقف انفعالي على حده . وهو أيضاً لا يستطيع أن يميز أمه من وجوه النساء الأخريات ، وشيئاً فشيئاً يتعرف عليها ، ويميز صوتها ، إنه يفهم الجملة قبل أن يفهم معنى الكلمة الخ . [Pikunes , 1969] .

٤ - لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها :

Eash phase of Development has characteristic traits.

فتمو الجنين في رحم الأم يسير بشكل معين وتؤثر فيه عوامل محددة ، وله حاجات خاصة ، هذا النمو يختلف عنه في مرحلة الرضاعة ، أو في مرحلة الطفولة المبكرة أو المراهقة . فلكل مرحلة حاجاتها ، ولكل مرحلة مشكلاتها ، ولكل مرحلة سلوكاتها التوافقية الخاصة بها .

فالنمو الجسمي في مرحلة الحمل يسير بسرعة مذهلة ، حيث تتحول في ظرف ٢٦٦ يوماً الخلية الميكروسكوبية إلى كائن حي يصل طوله إلى حوالي ٥٠ سم . ووزنه إلى حوالي ٣,٥ كجم ، في حين أن هذا النمو يتباطأ بعد الميلاد . وكذلك فإن النمو العقلي في مرحلة لا يسير بنفس سرعته في مرحلة تالية . ولا يسير بنفس سرعة النمو الجسمي أو النفسي في نفس المرحلة .. وهكذا .

كذلك فإن الطفل الذى يكون همه إثبات ذاته في سن الثالثة يندمج في الفريق في سن العاشرة ، ليصبح همه أن يحصل على تقدير الآخرين في بدايات

مرحلة المراهقة ، والطفل الذى تنصب مشاكله على الناحية الصحية إبان الحمل والرضاعة تنصب على الناحية السلوكية في مراحل تالية .. وهكذا.

٥ - الفروق الفردية تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التليها :

Individual differences increase rather than decrease as children go from one phase to another.

فقد أشار دوبرنسكى Dobzhansky إلى أن كل شخص مختلف عن الآخر بيولوجيا ووراثيا ، حتى لو كانا توأمين متطابقين (من بويضة واحدة) . ويكنفي أن نلقى نظرة على أية مجموعة بشرية لنلاحظ مدى الاختلاف بين أفرادها ، مما يجعل كل فرد منها متميزاً عن الآخر سواء في مظهره البيولوجي أو سلوكاته واستجاباته الانفعالية . وأن الفروقات الفردية بين الأفراد تساهم في إيجادها ، وتنميتها عوامل متعددة نذكر منها : الوراثة ، الجنس ، مستوى الذكاء ، التغذية والصحة العامة ، البيئة الطبيعية ، النافعية ، ترتيب الفرد في الأسرة ، واتجاهات الآباء ... الخ . وقد سبق أن تحدثنا عن بعض هذه العوامل كمؤثرات عامة في النمو بشكل علم [Hurlock, 1980] و (فيلم تعليمي بعنوان (Principles of Development) .

٦ - مبدأ التكامل في النمو :

Principle of Integration in Development

إذا كان الإنسان ينمو في جوانب متعددة ، جسميا ونفسيا واجتماعيا وروحيا وسلوكيا ، فإن نموه في كل هذه الجوانب يهدف إلى تمكين الفرد من تحقيق التوافق سواء مع ذاته أو مع بيئته . وهذا لا يمكن أن يتأدى ما لم تتكامل وظائف الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية . وإن حدث مثل هذا فإن الهدف الأقصى من النمو الإنساني سيتحقق ، ألا وهو الوصول بالإنسان إلى الحدود التي رسمها الله له أى أن يكون في وفاق مع منحه الله ومع نفسه ومع الناس . وتلك هي السعادة الحقة في الدنيا والآخرة ، وذلك هو المدخل لوصل دراسات النمو بدراسات علم الصحة النفسية .

تلك هي المبادئ العامة للنمو ، والتي نأمل أن نستعين بها في تفسير ظواهر النمو في مراحل مختلفة في الفصول القادمة .

٤ - مراحل النمو :

لقد جرت العادة في دراسات النمو أن تقسم « دورة الحياة » إلى مراحل بناء على ما أثبتته الدراسات والأبحاث من أن هناك تمايز في ظواهر النمو من مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى . وقد تتبع فيليب أريس Philippe Aries مفهوم دورة الحياة بدءا بالقرون الوسطى ووجد أن هناك مرحلتين نمو تمايزتان : الأولى مرحلة الطفولة المبكرة Infancy وتمتد إلى سن السابعة . يليها مرحلة الرشد مباشرة . وفي القرن السابع عشر ظهر مصطلح الطفولة Childhood والذي يمتد إلى الثانية عشرة تليها مرحلة الرشد Adulthood . يرد هذا الباحث إطالة مرحلة الطفولة إلى ضرورات اقتصادية اجتماعية تتمثل في حاجة الطبقة الوسطى الموصرة إلى أناس متعلمين قادرين على إدارة شئون تجارتهم ، مما استتبع معه إطالة فترة الإعداد لتلك المهمات . وفي القرن التاسع عشر ظهر مصطلح المراهقة Adolescence والتي تمتد إلى سن ما بين ١٨ ، ٢١ سنة ، حيث أتاحت الفرصة أكثر للإعداد العلمي والمهني بما يؤهل الفرد لتحمل أعباء الحركة الصناعية النامية ، وأخيرا ظهر مصطلح الرشد المتأخر Late adulthood [Crm, 1975] .

— والتقسيمات الحالية لمراحل النمو التي يعثر عليها في مراجع علم النفس النمو متعددة بتعدد الأسس التي تتخذ مرجعا لهذا التقسيم أو ذاك . فالبعض يتخذ من الحوادث الاجتماعية Social events مثل : بداية تكوين المعاني ، أداء بعض أدوار الكبار ، كأداء مهنة الزواج ، أساسا يقسم بموجبه دورة الحياة إلى مراحل . والبعض الآخر يتخذ التغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، والبعض الآخر يتخذ للتغيرات البيولوجية أساسا للتقسيم مثل : الإخصاب ، الميلاد ، البلوغ ، نشاط غدى معين ، توقف الخلايا عن التجدد .. الخ . ومنهم من يتخذ التغيرات النفسية أو النفسية الاجتماعية أو التطور في القدرات العقلية أو التغير في دوافع السلوكيات الأخلاقية .. الخ أساسا للتقسيم .. وسنعرض لكل هذه الأسس عندما نتناول نظريات النمو المختلفة في الفصل القادم .

وقد رأينا أن نتخذ من المنظور الإسلامي للنمو أساسا لتقسيم دورة حياة الكائن البشرى إلى مراحل، وقد استنتجنا معطيات هذا المنظور من المبادئ الشرعية التالية :

(١) مبدأ الولاية المتعدية (غير الذاتية) على النفس : والولاية هنا هي سلطة يشتها الشرع لإنسان معين تمكنه من رعاية المولى عليه (من نفس ومال) وحفظه وتميمته بالطرق المشروعة . وتدرج الولاية المتعدية على نفس الغير وفقا للتالي :

- ١ - ولاية الأم على ما في بطنها .
- ٢ - ولاية الأم على وليدها حتى سن العقل والفهم والتمييز والتدبير .
- ٣ - ولاية الأب على الابن حين بلوغ سن التمييز وحتى اقترابه من سن البلوغ عقلا .
- ٤ - البالغ^(١) عقلا على نفسه .

(ب) مبدأ أهلية الأداء في موضوع تزويج الفرد لنفسه : يذهب الشرع إلى أن الإنسان يمر بثلاث مراحل من حيث أهليته في تزويج نفسه وأن لكل مرحلة أحكاما تخصها وتتميز بها عما سواها . هذه المراحل هي :

- ١ - عدم تمتع الفرد بأهلية الأداء . وتمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى سن السابعة ويعرف الفرد فيها بالصبي أو الصبية غير المميز .
- ٢ - تمتع الفرد بأهلية أداء ناقصة . نظرا لعدم اكتمال عقله . واكمال العقل - باجماع جهود الفقهاء - لا يتأتى إلا عند البلوغ عقلا . وتمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى البلوغ عقلا - ويسمى الفرد

(١) البلوغ العقلي لا يساير البلوغ البيولوجي بل يتأخر عنه ، ويرى الحنفية أن سن هذا البلوغ هو الثامنة عشرة للفتى والسابعة عشرة للفتاة . ففى هذا السن يبدأ الاستقرار النفسي والبيولوجي وهذا الفكر وتزداد التجارب والمدرجات [الشاذلي ، ١٩٧٤ ، ص ٢١٢] .

خلالها الصبي أو الصبية المميز لأنه يلزم ما حوله ، ويفهمه ويجب عنه إجابة معقولة .

٣ - أهلية الأداء الكاملة . يكتمل فيها العقل بتكامل الثمر الجسمي واستيعاب كثيرا من الخبرات والتجارب . وفيها تصح عقود الفرد وتصرفاته ، ويقاب على كل ما يصدر عنه من أعمال غير مشروعة ، وله الولاية على نفسه وتمتد هذه المرحلة من الثامنة عشرة إلى نهاية الحياة .

مبدأ الحضانة : الحضانة سلطة يثبتها الشرع لإنسان معين على الطفل ومن في حكمه لأداء متطلباته المعيشية ، وحفظه عما يؤذي ، وتربيته بما يصلحه [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٧٤] ، وقد حدد المشرع الحالات التي ينعم معها حق تولي الحضانة هي :

حالات انعدام العقل ومنها : الصبي غير المميز أي ما قبل السابعة .

٢ - حالات قصور العقل ومنها : الصبي المميز غير الرشيد^(١) ، وهاتان الحالتان تستغرقان من العمر ما بين ٧ سنوات و ١٨ سنة .

ويثبت حق الحضانة للبالغ عقلا^(٢) .

وقد جعل المشرع للأم الحق في حضانة ولبدها حتى يستغنى عن النساء ، حيث جاء في رد المختار ج ٢ ص ٦٩٤ « والحاضنة أما أو غيرها أحق به - أي بالغلام - حتى يستغنى عن النساء ، بأن يأكل ويشرب ويستغنى وحده وبأن

(١) الرشيد معناه هنا - في رأى المالكية - القدرة على حفظ المال . وقد اختلف الفقهاء في أحقية الصبي المميز الرشيد في حق الحضانة . والصبي المميز الرشيد هنا هو المراهق .

(٢) ينص مشروع الأحوال الشخصية في الكويت على أنه « يشترط في الحاضنة أن تكون بالغة عاقلة ، رشيدة ، غير متزوجة بغير محرم من المحضون ، لا يضيع الولد عندها بانشغالها عنه ، قدرة على القيام بشأته وغير مريضة بما يعدى ... »

يتطهر بالماء بلا معين وقلدر بسبع » . وقد جاء في حاشية البرملوى ص ٣٧٧
« وإذا فارق الرجل زوجته فهي أحق بحضاته إلى مضي سبع سنين كاملة خير بين
أبويه ، فكان مع من اختار منهما » .

أما نص المادة ١٤٥ من مشروع الأحوال الشخصية فيفيد بأن الحضانة
تنتهي بالنسبة للغلام بالبلوغ وبالنسبة للأنثى بالزواج . [الشاذلي ، ١٩٧٩] .

د . مبدأ التكليف : يقول الرسول ﷺ : « مروهم بالصلاة لسبع ،
واضربوهم على تركها لعشر وفرقوا بينهم في المضاجع » . وهذا حديث آخر يقول
عليه السلام : « رفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ ، والمجنون حتى
يفيق ، والصبي حتى يبلغ » . وهذا يعني أن سن التكليف مرتبط بالبلوغ : هنا
بشأن التكليف بالعبادات ، أما بالنسبة للتكليف بحمل الرسالة فقد جاء إلى الرسل
بعد سن الأربعين .

١ - هناك علامات بارزة في حياة الكائن الإنساني يمكن اتخاذها حلودا
فاصلة بين مرحلة والمرحلة التي تليها هذه العلامات هي :

(١) الميلاد .

(ب) القنطرة على التمييز .

(ج) الرشد (بالمفهوم الشرعي) .

(د) البلوغ العقلي .

٢ - على ضوء هذه العلامات يمكننا وضع التقسيم التالي لنورة الحياة :

(١) مرحلة الحمل .

(ب) مرحلة ما قبل التمييز (١) ، من الميلاد - السنة الثانية .

مرج (ب) مرحلة ما قبل التمييز (٢) ، من الثانية - السابعة) .

(د) مرحلة التمييز (من السابعة - الثالثة عشرة) .

(هـ) مرحلة التمييز (من الثالثة عشرة - الثامنة عشرة) .

(و) مرحلة البلوغ العقلي (من الثامنة عشرة - نهاية الحياة) .

ثالثا : مناهج هذا العلم :

دراسات النمو كغيرها من الدراسات العلمية تتخذ من المنهج العلمي اطارا عاما لما تستخدمه من طرق للبحث هذا المنهج القائم على الملاحظة المقصودة المنظمة من أجل تحديد أدق لمشكلة البحث . يلي ذلك وضع الفروض والتحقق من صحتها من خلال التجربة . وصولا إلى النتائج النهائية التى تقدم إما على شكل قوانين أو نظريات تفسر الظاهرة موضوع الدراسة .

ويمكننا تصنيف مناهج البحث في سيكلوجية النمو في ثلاثة أنماط أساسية :

١ - المنهج الوصفي .

٢ - المنهج التجريبي .

٣ - المنهج الأكلينيكي .

وستناول كل منهج على حدة ، ونعرض لأهم الطرق التى تدرج تحته .

١ - المنهج الوصفي : **Descriptive** : يهدف الباحث من خلال هذا المنهج إلى تقديم وصف لمظاهر نمو الطفل جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا في كل مرحلة من مراحل دورة حياة الكائن الإنساني . ويبان كيفية تطور هذه المظاهر من مرحلة إلى أخرى .

ويمكن لصاحب هذا المنهج اتباع إحدى الطرق التالية :

(١) الطريقة الطولية **Longitudinal Study** : في هذه الطريقة

يتابع الباحث تغيرات النمو لدى فرد واحد عاما بعد عام حتى يصل إلى الحد المختار من مستوى النمو . ولنفرض أن هذا الباحث أراد أن يدرس النمو اللغوي لدى الطفل من الميلاد إلى سن ست سنوات ، فإنه وفقا لهذه الطريقة سيراقب هذا النمو عند الطفل شهرا بعد شهر وعاما بعد عام إلى سن السادسة فيجمع المادة العلمية

عن تطور لغة الطفل في ست سنوات^(١) .

وبالرغم مما قلعتة هذه الطريقة من معلومات في ميدان النمو إلا أن عليها مآخذ لا يمكن بأي حال اغفالها :

- فهي طريقة ليست اقتصادية ، تتطلب كثيرا من الجهد والوقت مما قد لا يتوفر لكل باحث .

- صعوبة ابقاء العينة طوال فترة الدراسة التي تستغرق عدة سنوات في الغالب .

- عدم الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين البشر ، فما ينطبق على طفل ما لا ينطبق بالضرورة على الآخرين . وقد رأينا أن العوامل التي تتداخل في إحداث الفروقات بين الأفراد عديدة وليس من السهل التحكم فيها .

(ب) الطريقة المستعرضة **Cross-Sectional** : حلوت هذه الطريقة

تلاقي بعض عيوب الطريقة السابقة ، ففيها يعتمد الباحث إلى ملاحظة مجموعات مختلفة من الأفراد تمثل كل منها مرحلة من مراحل النمو ، وذلك لمعرفة ما تتميز به كل مرحلة . وما تختلف فيه عن الأخرى . فلو أراد الباحث دراسة النمو اللغوي للطفل من الميلاد إلى السادسة من عمره فإنه يقسم هذه الفترة الزمنية إلى ستة أقسام ، كل قسم يمثل سنة ، ثم يشكل مجموعات من الأطفال أعمارهم تغطي الأقسام الستة ، ثم يلاحظ المحصول اللغوي لدى كل مجموعة . ثم يقارن بين ملاحظاته للمجموعات الستة ليخلص إلى تطور النمو اللغوي عبر السنوات ، وما تتميز به لغة الطفل في عمر معين عن عمر آخر ، ويمكن أن تتم هذه الدراسة في ظرف زمني قصير جدا قد لا يتعدى الشهور .

(١) من الأمثلة على هذا النوع من الدراسات جيزيل ودراسة صالح الشماخ في العراق ، والدكتور / علي وافي في مصر . وكذلك دراسات النمو ليركل Berkeley ، ودراسات الموهوبين لستانفورد

(Pikunas, 1969)

وإذا كانت هذه الطريقة اقتصادية من حيث الوقت والجهد ، وتأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية ، إلا أنها لا تسلم من بعض السلبيات خاصة فيما يتصل بصعوبة ضبط المتغيرات التي تتداخل في إحداث الظاهرة المدروسة ، فليس من السهل أن نوجد مجموعات متشابهة من حيث ظروف التنشئة الاجتماعية ومستويات الذكاء والحالة النفسية حتى نفرد متغير العمر الزمني لنرى أثره على اكتساب اللغة . كما قد لا تتوفر العينة المطلوبة في عمر من الأعمار . ومع ذلك فليس أمام الباحث إلا أن يستخدم هذه الطريقة في مثل هذه الدراسات .

(ج) الطريقة المستعرضة التتبعية Cross - Sequential Study^(١) :

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة في محاولة للاستفادة من مميزات كل منهما . ويتم الدراسة وفقا لهذه الطريقة على النحو التالي :

لنفترض أننا أخذنا ثلاث عينات : الأولى (أ) تمثل عمر سنة واحدة ، والثانية (ب) تمثل عمر سنتين والثالثة (ج) تمثل عمر ثلاث سنوات . وذلك من أجل دراسة : النمو اللغوي في السنوات الثلاث الأولى من العمر .

المرحلة (١) : ندرس القاموس اللغوي لدى كل عينة ونسجل النتائج .

المرحلة (٢) : وفي العام القادم نتابع العينة (أ) التي يصبح عدد أفرادها سنتين ونسجل نتائج قاموسهم اللغوي . وبالمثل المجموعة (ب) التي يصبح أعمار أفرادها ٣ سنوات .

المرحلة (٣) : وفي العام الذي يلي : نتابع أفراد العينة (أ) التي يصبح عمر أفرادها ٣ سنوات ونسجل نتائج قاموسها اللغوي .

(١) من الأمثلة على الدراسات التي أجريت بهذه الطريقة دراسات بياجي .

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة (١) طوال ٣ سنوات ، والعينة (ب) ستين والعينة (ج) سنة واحدة . وهنا أيضاً تظهر سليات الطريقة الطويلة من حيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ٣ سنوات . في نفس الوقت ضمنا الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبر قدر من التكافؤ في الظروف لدى العينة الواحدة ، أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين (ب) و(ج) .

(د) الطريقة التاريخية **Historical Study** : تعتمد هذه الطريقة على أكثر من وسيلة واحدة . فقد تلجأ إلى ما يكتبه الأفراد من تاريخ حياتهم وما يؤرخونه لأنفسهم للاستدلال على طبيعة اتجاه النمو لديهم ومقارنة اتجاهات كل فرد بينهم باتجاهات الآخر والتوصل إلى تعميمات حول طبيعة ونمو السلوك الإنساني^(١) .

ولا يحيب هذه الوسيلة إلا اعتمادها على الذاكرة حيث تتواجد امكانية نسيان بعض الأحداث ، كما أن هناك احتمال في تدخل عواطف الفرد مما يجعله يخلط أو يشوه الكثير من الحقائق .

وقد نلجأ إلى دراسة ما ينتجه الفرد من رسومات أو قصص أو أشعار ، بهدف الكشف عن بعض جوانب نمو ذلك الفرد مثل : النمو الاجتماعي وأساليب التوافق واتجاهات الفرد نحو بعض مشكلات النمو ، ودوافعه وخيالاته . وتمتاز هذه الانتاجات من الكتابة التاريخية لحياة الفرد بكونها تعبير تلقائي عن اتجاه النمو ودينامياته [اسماعيل ، ١٩٨١] .

كما يمكن استخدام الطريقة التاريخية في الدراسات التربوية المقارنة للأجيال المختلفة كأن نقلق بين أوزان وأطوال وحجوم بعض الأجيال السابقة ، أو المقارنة بين نتائج الطلبة في السنوات الماضية والحالية .. الخ [الفقي ، ١٩٨٣] .

(١) من الأمثلة على الدراسات التي أجريت بهذه الكيفية دراسة صموئيل مغربوس : « أعضاء على المراهق المصري » .

٢ - المنهج التجريبي : Experimental Method :

يهدف هذا المنهج أساساً إلى تفسير ظاهرات النمو من خلال اللجوء إلى التجربة المطبقة على عينات مختارة وفقاً لشروط محددة . ويمكن أن نضع تحت هذا المنهج الطرق التالية :

(١) طريقة المتغيرات :

تتأدى هذه الطريقة وفقاً للخطوات التالية :

- تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والتي يطلق عليها اسم المتغير التابع أو اللاحق .
- افتراض العوامل التي يعتقد أنها تساهم في إحداث تلك الظاهرة وكل منها يسمى المتغير المستقل أو السابق ، طبقاً للإطار النظري الذي يتبعه الباحث .
- دراسة كل متغير على حده ، وأثناء الدراسة لابد من تثبيت المتغيرات الأخرى أي إبطال أي دور محتمل لها في إحداث الظاهرة .
- الوصول إلى النتائج بتحديد القانون أو القوانين المنظمة لتلك الظاهرة ، ولتأخذ المثال التالي :

لنفترض أننا نريد دراسة ظاهرة الغيرة لدى أطفال الرياض . في هذه الحالة تكون « الغيرة » هي المتغير التابع أو اللاحق . ثم نفترض العوامل التي نعتقد أنها تساهم في إيجاد هذه الظاهرة ، ولتكن : ميلاد لطفل جديد ، انصراف الأم عن الطفل للأب ، علم امتلاك الطفل للألعاب التي يمتلكها الآخرون ، رغبة الطفل في إثبات ذاته . كل واحد من هذه العوامل هو متغير مستقبل أو سابق . بعد ذلك تأتى بفرد أو أفراد متوفر لهم كل العوامل باستثناء عامل واحد وليكن ميلاد طفل جديد ، وهو العامل المراد دراسة أثره في ظاهرة « الغيرة » ثم نلاحظ هل هذه الظاهرة موجودة مع وجود هذا العامل أم غير موجودة ، فإن كانت الحالة الأولى ثبت أن ميلاد طفل جديد عامل في إحداث الغيرة ، وإلا فنستبعده ، ثم تنتقل

للدراسة العامل الثاني وهو « انصراف الأم عن الطفل » فتأتي بفرد أو أفراد كل شيء متوفر لهم من العوامل الافتراضية إلا هذا العامل ، ثم نلاحظ هل الغيرة موجودة أم لا ؟ . فإن وجدت ثبت هذا العامل وإلا ينبغي حذفه وهكذا ، نمتاز هذه الطريقة من حيث إنها طريقة مخبرية تخضع الفرد المدروس إلى ظروف تجريبية صارمة ، وتزعم أنها تستطيع التحكم في متغيرات البحث واحدا واحدا . وهي متأثرة في ذلك بتطبيقاتها في مخابر العلوم الطبيعية .

ولكننا نعتقد أن هذه الطريقة صعبة خاصة على المبتدئين في الدراسات الإنسانية وتحتاج إلى تدريب طويل وراق على استخدامها . كما يؤخذ على هذه الطريقة أيضا أنها تخلق ظروفًا غير طبيعية للتجربة ، مما يجعل التجربة نفسها تتدخل في نتائج البحث .

(ب) طريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

جاءت هذه الطريقة التجريبية لتلافي عيوب الطريقة السابقة ، حيث خرجت الدراسات بها من المختبر المغلق إلى المختبر الأكبر للدراسات الإنسانية وهو المجتمع ، أين يعيش الناس على طبيعتهم وبكل تلقائية ، كما أنها تعاملت مع عينات كبيرة العدد لتقليل عامل الفروق الفردية ، وفي نفس الوقت حرصت على الأخذ بعين الاعتبار أن تكون المجموعات التي تتعامل معها متكافئة أو متجانسة إلى حد كبير .

وقد استخدمت هذه الطريقة في دراسة كثير من المواضيع في الميادين النفسية والتربوية . ويسر العمل وفقا لهذه الطريقة على النحو الذي نعرضه في المثال التالي :

لنفترض أننا نريد أن ندرس فعالية طريقة تدريس جديدة لمدة الرياضيات ، فكيف يتم ذلك ؟

١ - نختار عددا من المدارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة ، ونطلق على أفراد هذه المدارس أو الأقسام اسم المجموعة الضابطة .

٢ - تختار عددا مماثلا من الممارس أو عددا من الأقسام داخل مدرسة واحدة بحيث يكون أفرادها والإدارة التربوية فيها وكل ما يتصل بالعملية التدريسية متشابهة إلى حد كبير مع الأولى . ونطلق على هؤلاء الأفراد اسم المجموعة التجريبية .

٣ - تترك المجموعة الضابطة على حالها أى تبقى تتعلم بنفس طريقة التدريس القديمة .

٤ - تستعمل طريقة التدريس القديمة بالطريقة المراد اختبارها لدى المجموعة التجريبية .

٥ - بعد مرور فترة زمنية ولتكن عاما مثلا . تقيم التجربة باخضاع المجموعتين إلى اختبارات تحصيلية كوحدة . ثم تقارن نتائج المجموعتين . فإن كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية يعزى ذلك لفعالية الطريقة الجديدة ، ومن ثم تعمم على المدارس الأخرى وإلا فإنها تستبعد .

Pre - Post Experimental : التجربة القبليّة - البعديّة study.

وتعتمد هذه الطريقة على قياس أداء المجموعة قبل ادخال المتغير عليها ، ثم قياس أدائها مع وجود ذلك المتغير . مثلا لو أردنا دراسة أثر الإحباط على أداء التلاميذ في اختبار تحصيلي ، فنعمد إلى اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادى . ثم اجراء الاختبار لهم في وضعهم العادى . ثم اجراء الاختبار لهم عقب تهديدهم بالسقوط أو اخبرهم أن الامتحان صعب جدا ، فلا أمل لهم في النجاح ، ثم نقارن بين نتائجهم في الحالتين . ولعل فائدة هذه الطريقة تكمن في التقليل من المتغيرات الوسيطة التي تتدخل في حالة طريقة المجموعات التجريبية والضابطة . حيث تتعامل هنا مع مجموعة واحدة في غياب المتغير موضوع الدراسة أو وجوده .

٣ - المنهج الإكلينيكي : Clinical Method

يستخدم هذا المنهج عادة في دراسة وتشخيص السلوك الفردي غير العادى . وغالبا ما تجمع المعلومات عن ذلك السلوك من خلال دراسة معمقة لتاريخ الحالة صاحبة ذلك السلوك . وتشمل دراسة الحالة الآتي :

١ - جمع المعلومات عن مشكلة الطفل السلوكية ، تتصل بأعراضها ، ونشأتها وتطورها عن طريق مقابلة الوالدين والمدرسين وغيرهم ممن لهم علاقة بالطفل المشكل .

٢ - جمع المعلومات عن صحة الطفل الجسمية من خلال الفحوصات السريرية والتجيرية .

٣ - جمع المعلومات عن تاريخ الطفل وتفاعلاته وعلاقاته وظروفه الأسرية بالرجوع إلى الأشخاص أو السجلات والتقارير التي يمكن أن تمدنا بمعلومات حول هذه الموضوعات .

٤ - ملاحظة الطفل المشكل فترة زمنية سواء في البيت أو في المدرسة أو في إحدى العيادات والمستشفيات بهدف الوقوف على أعراض المشكلة وتكراراتها .

٥ - اجراء الاختبارات النفسية لتحديد ذكاء الطفل وقدراته الخاصة وسمات شخصيته وحاجاته وطموحاته وصراعاته الخ .

٦ - مقابلة الطفل والاستماع منه عن كل ما يتصل بمشكلته ، وملاحظة موقفه الانفعالي وهو يقف وجها لوجه أمام المعالج .

٧ - دراسة المعلومات المتوفرة من خلال لقاء Case Conference يعقد خصيصا لذلك ، ويضم كل من ساهم في جمع المعلومات عن حالة الطفل وذلك بهدف تحديد المشكلة وعواملها وتطورها وتقديم التوصيات اللازمة لها .

وبالرغم مما يؤخذ على هذا المنهج من أنه خاص بالسلوكات غير العادية وأنه يحتاج لاستخدامه إلى مران وخبرة وصبر وأناة ومشاركة أكثر من طرف واحد ،

إلا أنه يظل مقينا في تفسير النمو بشكل عام ، وإبراز الفروق الفردية ، والكشف عن ديناميات السلوك غير العادى .

ونود أن نشير في نهاية حديثنا عن مناهج علم نفس النمو أن بإمكان الباحث استخدام أكثر من منهج للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعلومات المفصلة للظاهرة المدروسة .

رابعاً : الطريقة التى سنتبعها في عرضنا لمراحل النمو :

لقد جرت عادة كثير من كتبوا في سيكولوجية النمو ، على أن يتناولوا في كل مرحلة جوانب النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية الخ ويعرضون كل ما يتصل بهذه الجوانب في مرحلة الرضاعة مثلا ثم يكررونها بنفس القبط في مرحلة الطفولة المبكرة وهكذا .. مما يفقد ظاهرة النمو الترابط بين أبعادها المختلفة وبشكل ارباكا لدى القارئ وهو يتابع الظواهر من مرحلة إلى أخرى . وعليه فقد استبعدنا هذه الطريقة .

وكان علينا أن نبحت عن طريقة للعرض تتلافى سلبيات الطريقة الأولى ، وفي نفس الوقت تقدم للقارئ المعلومات الكافية من مجمل جوانب النمو . وأن نعمل على لفت انتباهه إلى التغيرات والحوادث الأساسية والحاسمة التى تميز مرحلة عن أخرى .

وإبراز ديناميات النمو وتفاعلات العوامل المختلفة لإحداث تلك الظاهرة أو ذاك التغير ، مع التركيز على الشروط الأفضل التى تجعل من التغيرات الطارئة عاملا إيجابيا يدفع بالنمو إلى الأمام ، ويجول دون انحرافه أو توقفه ، وعليه فقد رأينا اتباع الطريقة التالية :

١ - تحديد أبرز التغيرات التى تميز مرحلة النمو موضوع الغرض من المراحل الأخرى .

٢ - دراسة هذا التغير باعتباره نتاج تفاعل أكثر من عامل واحد .

٣ - بيان كيف يمكن لهذا التغير أن يخلط عملية النمو بشكل عام .

وما هي العقبات التي تعيق هذا الاتجاه .

٤ - التأكيد على الهدف الأقصى للنمو السليم وهو التوافق مع الذات والتوافق مع البيئة ، وما هي العوائق التي قد تحول دون تحقيق هذا الهدف وكيفية التغلب عليها .

وسنخصص الفصل التالي لاستعراض نظريات النمو ، والتي على ضوءها سنحدد أهم التغيرات الخاصة بكل مرحلة لدراستها في الفصول اللاحقة .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ - علم نفس النمو فرع من فروع علم النفس العام ، يبحث في نمو الكائن الحي بأبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية . ليصف دورة الحياة للفرد ، ويكشف عن القوانين المنظمة لها ، والترابط العضوي بين أبعادها ، والعوائق التي تحول استمراريتها ، مستخدماً في كل ذلك المنهج العلمي .

٢ - يهدف هذا العلم إلى الكشف عن التغيرات التي تحدث وتحدد شروطها البيولوجية والبيئية ، ومتى يمكن أن تظهر ، وهل هي عامة أم خاصة ، وهل هي إيجابية أم سلبية ، وكيف يمكن لها أن تساهم في بناء الشخصية المتوافقة .

٣ - لهذا العلم أصوله الإسلامية سواء في النصوص القرآنية الكريمة أو فيما تركه لنا المربون المسلمون . أما أصوله الفلسفية فتعود إلى طروحات الفلسفة الأغريقية ومساهمات فلاسفة العصور الحديثة أمثال جون لوك ، وروسو وجون ديوى وغيرهم أما أصوله العلمية ، فتعتمد إلى نظرية دارون وقوانين مندل ، وانجازات العلوم الإنسانية الأخرى كالنيولوجيا والطب والاجتماع والترية والاقتصاد ... الخ .

٤ - النمو هو بالإضافة إلى الزيادة في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم ، تغير مستمر في البنيات العضوية والنفسية ، واكتساب للمهارات والقدرات التي تجعل الفرد أقدر على التوافق مع نفسه أو مع بيئته .

٥ - يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في النمو إلى مجموعتين هما : العوامل البيولوجية وتشمل العوامل الوراثية والغدية والنضج . والعوامل البيئية وتشمل : ما يتصل بالأم الحامل ، وحوادث الميلاد ، والأمراض والحوادث ، والتدريب والعوامل الاجتماعية .

٦ - للنمو مبادئ يمكن أن تساعد في تفسير الكثير من ظواهره . هذه المبادئ هي : النمو يتبع نمودجا محلدا يمكن التنبؤ به ، هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها ، الفروقات الفردية بين البشر تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التي تليها ، يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة .

٧ - مراحل النمو التي سنتمدها في هذه الدراسة وفقا للمنظور الإسلامي هي : مرحلة الحمل ، مرحلة ما قبل التمييز ، مرحلة التمييز غير الرشيد ، مرحلة التمييز الرشيد مرحلة البلوغ العقلي .

٨ - يمكن تصنيف مناهج هذا العلم في ثلاث مجموعات : المنهج الوصفي ويشمل الطريقة الطولية ، والطريقة المستعرضة والطريقة التاريخية ، والمنهج التجريبي ويشمل طريقة المتغير المستقل والمتغير التابع ، وطريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، والمنهج الأمكلينيكي .

مراجع الفصل

١ - المراجع العربية :

- ١ - إسماعيل (محمد عماد الدين) الإطار النظري للدراسة النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨١ .
- ٢ - الشاذلي (حسن علي) ، الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية بالأزهر القاهرة ، ١٩٧٩ .
- ٣ - غالي (محمد أحمد) وآخرون ، القلق وأمراض الجسم ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٨ .
- ٤ - الغزالي (أبو حامد) إحياء علوم الدين ، المجلد الثاني ، الجزء الثامن .
- ٥ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٦ - القرآن الكريم .

٢ - المراجع الأجنبية :

- 7 - Gessell A. The Ontogenesis of Infant behavior. Inc., Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology** . 2nd ed New York, Wiley pp. 335 - 373
- 8 - Hurlock E . **Developmental Psychology , A life - Span Approach** , 5th ed ., New York 1980
- 9 - La - Bouvie E . W . **Descriptive Developmental Research** ,

- Why only time **Journal of Genetic Psychology** , PP .
- 10 - Nash J ., **Developmental Psychology , A Psychological Approach** . Prentice - Hall Inc ., 1978 .
- 11 - Piknuas Justin , et al ., **Human Development , A Science of Growth** , Mc Graw - Hill Book Co., New York 1969
- 12 - Steven , H .W . **Developmental Psychology** , Annu . Rev . Psychol ., 1967 .
- 13 - CRM , **Developmental Psychology Today** , 2nd ed ., CRM / Random House Inc ., 1975 .
- 14 - Van den Daele L .D. A Cocks tour of Development , **Journal of Genetic Psychology** , PP 86 - 92 , No 12 ,1969

الفصل الثاني

أصول نظرية لعلم نفس النمو

- تمهيد .
- التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو .
- النماذج الرئيسية للتطور في علم نفس النمو .
- نظريات في علم نفس النمو .
- نظريات تتبع النموذج التراكمي الآلي .
- نظريات تتبع النموذج البيوي العضوي .
- نظريات تتبع النموذج الجبري التكتفي .
- تكامل نظريات النمو .
- رؤية إسلامية في النمو الإنساني .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رفقي عيسى

تقديم

تقع المادة العلمية التي تلور حولها دراسات علم النفس النمو بصفة رئيسية في فئتين عامتين : أولهما تلك الكتابات التي تعطى وصفا وافية لمظاهر النمو والسلوك وثانيهما تلك الكتابات التي تعالج النظريات والمفاهيم والمبادئ الأساسية للنمو وكثيرا ما تذوب الحدود بين الفئتين فتألف التقارير المستقاة من الملاحظات الواقعية لتبني تفسيراتها على افتراضات نظرية معينة بينما ترتبط الكتابات النظرية بالحقائق التي يتركها الواقع وتقدمها الخبرة ومن ثم فإن الدراسة الحقيقية لمادة علم النفس النمو يجب أن تؤخذ في إطار الواقع والنظرية فالحقائق التي تتوصل إليها من خلال دراستنا للواقع يتضح معناها بالنسبة لنا من خلال ربطها بمفهوم علم أو رؤيتها في ضوء المبادئ النظرية التي تشكل في حدثاتها التركيب النظرى لعلم نفس النمو .

ومثل هذا التركيب النظرى يجب أن يتضمن نسقا كاملا من الأفكار التي تخص الكيان الإنسانى بمكوناته المختلفة والقوى المحركة له والهدف المتجه نحوه . ورغم أن نظرية واحدة لم تصل إلى تحقيق مثل هذا النسق أو حتى تحقيق موافقة عامة بين الباحثين حول مفاهيم النمو الأساسية إلا أن ذلك في حد ذاته ظاهرة تتعرض لها حتى النظريات العلمية من خارج نطاق العلوم الإنسانية ويمكننا أن ننظر إلى هذه النظريات من خلال ثلاث معايير أساسية : أولها قدرتها على احتواء العوامل التي تم التعرف عليها والتي تساهم في التوصل إلى نتائج منطقية في مبدأ علم أو عدة مبادئ ، وثانيها قدرتها على إعطاء فروض قائمة على التيسر من البيانات وإمكانية إخضاع هذه الفروض للبحث العلمي بالطرق المعروفة ، وثالثها

(٥) يعتبر التربويون الغربيون جون ديوى والدأ للتربية الحديثة لدفاعه عن النزعة التجريبية وإنزاله الرؤى الفلسفية إلى مجرى الخبرة الإنسانية ولزيد من المعلومات عن آراء ديوى يمكن الرجوع إلى كتب فلسفة التربية أو إلى كتبه .

Democracy & Education N.Y. 1916 & Experience Education , N.Y. 1938.

قدرتها على تخطي ما هو معروف وقائم في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث حديثة للمستقبل . ومن هنا يتضح مدى صعوبة بناء النظرية بل وتزداد هذه الصعوبة اتضاحا إذا ما كانت تدور حول الكائن البشرى الذى يبدأ في الغيب وينتهى في الغيب .

التأصيل الفلسفي لنظريات علم نفس النمو :

كثيرا ما تحكم الأيدلوجية السائدة في عصر ما التساؤلات التى تدور في هذا العصر وطريقة بحثها ولعل أوضح مثال على ذلك ما نقرأه في كتب التربية عن اختلاف المناهج وطرق التدريس تبعا للموقف الفلسفي للتربية ونظرتها للإنسان ، فالنظرة للإنسان ككل متكامل تختلف عن النظرة إليه كروح وجسد ، والنظرة إليه ككائن شرير بطبعه تختلف عن النظرة إليه ككثير بطبعه وما أحدثه جون ديوى من تجديد تربوى كان منشؤه تغير هذه النظرة الفلسفية للإنسان . فإذا كان أبوقراط يرى الانسان باعتباره نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الطبيعية ويراه سانت أوجست نتاج القوى الخارجية المتمثلة في البيئة الاجتماعية فإننا نجد أرسطو من بعده ديكارت يرى هذه القوى الخارجية عاجزة عن تغيير صفات الانسان التى ورثها - أو على الأقل بعضها منها . [عيسى ، ١٩٨١] .

وعندما نحاول أن نعمل فكريا في نظريات علم نفس النمو سيواجهنا كثير من الأفكار التى تثير في حد ذاتها جدلا كبيرا بين الباحثين ولكن هذا الجدال لا يقوم في أغلب الأحيان حول القبول أو الإنكار وإنما يدور في معظمه حول ما يجب أن نضعه في بؤرة الاهتمام وما يجب أن نضعه في هامش الرؤية وما يجب ألا نعطي له وزنا . ويرجع ذلك في مجمله - كما أشرنا سابقا إلى اختلاف المنظور عند أصحاب هذه النظريات تجاه الإنسان الذى يعتبر الموضوع الذى تدور حوله ويمكن أن نذكر مجالات الاختلاف الرئيسية حتى نتمكن من تفهم الأسباب التى تكمن وراء إعطاء الأهمية لجانب وإنكارها على جانب آخر .

المجال الأول : ويختص بمطالعة الإنسان ومدى تأثره بالبيئة .

المجال الثانى : ويختص بطبيعة الإنسان خيرة أو شريرة .

المجال الثالث : ويختص بالهدف من النمو الإنساني ومعايره .

المجال الأول : مطاوعة الإنسان ومدى تأثره بالبيئة :

اختلفت نظرة الفلاسفة حول مدى مطاوعة الإنسان للمؤثرات المحيطة به ويبدو أن هذا المجال قد أثار مواقف جدلية وصل التناقض فيها مداه من حيث التركيز على النمو الإنساني باعتباره ناتجاً عن التأثيرات الخارجية بصفة مطلقة إنه ناتج عما سبق تكوينه داخل الإنسان قبل الميلاد . وينحاز كل من هذين الاتجاهين إلى جانب معين على أحد أطرافه أولئك الذين يؤكدون مطاوعة الإنسان للمؤثرات التي تحيط به فيقللون من اسهامات ما يمكن أن نسميه العوامل الداخلية الذاتية للفرد في توجيه مسار النمو ويركزون على الدور الذي تلعبه البيئة المحيطة بالفرد ويرون أن النمو لا يعلو أن يكون عملية تراكمية من الخبرات التي يتعرض لها الفرد وأن كل ما يحدث خلال دورة النمو من تمايز وتكامل للسلوك وتنميط وتشكيل له يمكن ارجاعه إلى ما يتعرض له الفرد في هذه الأثناء ومن ثم فإنهم يخضعون النمو إلى نموذج « المثير - الاستجابة » بمعنى أن مراحل النمو المختلفة ما هي إلا زيادة كمية من الاستجابات المكتسبة من مثيرات خارجية (Skinner, 1974) . بينما يقع على الطرف الآخر أولئك الذين يؤكدون أن الشكل الذي سيكون عليه نمو الإنسان قد تم تشكيله وتقديره مسبقاً منذ لحظة الإخصاب وأن المؤثرات التي تحيط بالإنسان لا يعدو دورها تهيئة الفرصة لإظهار هذا الشكل وليس اكسابه وأن أنماط السلوك الظاهري هي فطرية في منشئها وقد تكون كذلك في مظهرها ومن ثم فإن النمو يمكن اعتباره عملية تكشيفية أو تطورية ذاتية لما لدى الإنسان من قدرات [Mc Dougall, 1923]

وقد يلتقى على منتصف هذا المحور أولئك الذين يتخلون موقفاً متوسطاً من قضية المطاوعة البشرية فيرون بأن البيئة تلعب دوراً هاماً في نمو الإنسان ولكن هذا الدور لا يتحقق إلا من خلال قدرة الفرد ذاته على تنظيم الخبرة المستقلة من المحيط بمعنى أن النمو ليس عملية إستقبالية وليس عملية تكشيفية تؤكد كل منهما سلبية الفرد تجاه ما يحدث له ولكنهم يؤكدون على إيجابية الفرد ونشاطه المتمثل في بحثه

عن الخبرة منتقيا ومنقيا لها منظما ومفسرا لأجزائها وفي النهاية مكتسبا لها ؛
(Werner, 1937; Erikson, 1963, Piaget, 1970) .

وبالنسبة للرأى الذى ينادى بأن الفرد مجرد صدى للبيئة المحيطة به فترجع
جذوره إلى الأفكار التى نادى بها أرسطو في القرن الثالث قبل الميلاد حول طبيعة
العقل وكيفية اكتساب الأفكار حيث اعتبر العقل هو ما تكوّن من فكر وأن
الفكر يتكوّن فيه بمثابة حروف تدوّن على لوح الكتابة وأن هذا اللوح قد أوجبت
وجوده تلك الحروف وهكذا فالعقل لا شيء قبل أن يفكر وأنه لا يفكر إلا إذا
ما كان فيه فكر . (Aristotle, 1941) (*) وتلقى جون لوك هذا الرأى في النصف
الثاني من القرن السابع عشر بعد الميلاد حين عاصرت الأفكار الفلسفية إنجيل
سطوة الكنيسة . ونادى جون لوك بأن المعرفة تأتى من الخبرة وأن العقل صفحة
بيضاء (Tabula rasa) تملؤه الخبرة المكتسبة التى تشكل أساس المعرفة وهكذا
أكد - مثلما أكد أرسطو من قبل - خواء عقل الفرد عند الميلاد وإن كان لم ينكر أن
الشخصية الفردية تلعب دورها في تحديده هذه الخبرة ومدى اكتسابها لها .
(Lock, 1964 : 34-37) واحتضن هذا الرأى علماء النفس من أتباع المدرسة
السلوكية الذين رأوا بأن الفرد ينمو من خلال التعلم وأن عملية التعلم تقتصر على
تعرضه لخبرات مختلفة تشكل لديه استجابات محددة .

أما رؤية النمو باعتباره عملية تكشفية فنجد أصولها في كتابات أفلاطون
الذى نادى في جمهوريته بأن المعرفة فطرية وأن أسئلة التربية يحفظون عندما
يقولون بأن في استطاعتهم أن يضعوا المعرفة في « الروح » وهي لم تكن فيه أصلا
وكاننا نريد أن نجعل العمود العمى ترى [Plato, 1961] .

وهكذا يكون النمو (الفكرى) تذكرا لما كان لدى الإنسان وأن
ما يكتسبه من الحياة معتمدا على حواسه ليس إلا صورة مشوهة أو على الأكثر
مقاربة للصورة المثلى التى هي في العقل .

(★) (De Anima, Book 3, Chapter 4, section 430) .

ومع بداية القرن السابع عشر ظهرت كتابات رين ديكارت حول مصدر المعرفة وطبيعة العقل مثلما كان الأمر مع الفلاسفة اليونان ، وقال بأن المعرفة أو على الأقل الأنماط المحورية فيها فطرية وأن كل ما يصدر عن الإنسان في رحلة النمو من المهد إلى اللحد سابق التكوين [أمين ، ومحمود : ١٩٤٩] وساعد على ازدهار هذه الآراء في نظريات النمو الإنساني ظهور أبحاث الوراثة ودراسة المورثات التي قام بها مندل مما ألجأ علماء النفس أمثال ماكنوجال [ما كنوجال ١٩١٤ ، ونورنديك ١٩١٩] إلى محاولة وضع قائمة بها أطلقوا عليها اسم الغرائز الإنسانية باعتبارها ميولا فطرية وأن استجاباتها تتكشف تلقائيا خلال المسار النمائي أو أن ظهورها يستتبعه مثيرات بيئية مناسبة .

وفي الثلاثينيات من هذا القرن تؤكد هذا الاتجاه بصورة أو أخرى لدى فقه من علماء النفس المشتغلين بدراسة النمو الإنساني عندما لا يحظوا بمثال سلوك الأطفال رغم اختلاف الثقافات التي نشأوا فيها وافترضوا بأن أساسها ومسار نموها تحكمه استعدادات وميول فطرية . وأكد هذا الافتراض الدراسات التي قام بها [أرنولد جيزل A. Gesell] مع مساعديه [فرانسيس إلجج Frances Ilg] ولويس أميس Louise Ames] والتي سجلت نتائجها معضدة لوجود محددات بيولوجية فطرية للسلوك الإنساني وارتباطه بصفة رئيسية بعامل النضج كما ظهر في تقدم العمر الزمني . ومن ثم فإن الطفل ينمو طبقا لجدول زمني ذاتي تتحكم فيه طبيعته الفردية وأن هذه الأسس الفطرية تشكل الكفايات الأساسية للفرد بينما يشير محتوى التكشف المرحلي لها الأنماط المتباينة من الأداء والتي قد لا ترقى إلى مستوى هذه الكفايات وهكذا تدور دراسة النمو الإنساني حول العلاقة بين الكفاية والأداء .

ويمأت في منتصف المحور المتصل أولئك الذين يؤكدون الخبرة المحيطة بالفرد ولا ينكرون أثر البيئة في تشكيل مسار هذا النمو فكانت لهم تحفظات حول النموذج المثير والاستجابة الذي يشكل الإطار النظري الأساسي في اعتبارات النمو الإنساني عند السلوكيين كما كانت لهم تحفظاتهم حول نموذج الغرائز أو الميول الفطرية أو المنشأ الجيني لأنماط السلوك الإنساني وبنوا تحفظاتهم على رؤية مخالفة للكائن الحي تراه إيجابيا نشطا يستغل استعداده التي ترتبط بطبيعة الإنسانية في التفاعل مع

الخبرة المحيطة به لينمو كمًا وكيفًا وقد تأثر هؤلاء بفلسفة سقراط الذي بدلت آراؤه مناهل لتلميذه أفلاطون ولكن رؤيتهما اختلفت في بعض النقاط التي تشكلت في حد ذاتها تحركا في اتجاه مضاد في التأكيد على بعض الأمور فبينما يتقبل أفلاطون رأى سقراط أن النشاط العقلي الذي يعتبر أساس الإرتقاء يعتمد على الحوار إلا أنه يرى حدوثه بين الإنسان ونفسه ويثق ثقة مطلقة في قدرة الشخص القطرية على الوصول إلى الأفكار الكلية وفي إنجاز الأعمال التي يعهد إليه بها ولكن نزعة سقراط كانت ديمقراطية متمشية مع العصر الذي كان فيه - ويرى سقراط أن معيار النمو المتمثل في الرقي العقلي هو خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم هذه الحقائق كما هي [شففق، ١٩٨٠ ص ٥١] .

وجاء « إيمانويل كانت » في القرن الثامن عشر ليربط بين العقل النظري والعقل العملي ودور كل منهما في اكتساب المعرفة ورفع الإرادة الحرة للإنسان فوق كل اعتبار وأن دور الفرد في الاختيار والتشكيل لما يكتسبه أمر لا يمكن تجاهله . وقد ظهرت هذه الآراء متناغمة مع نتائج الأبحاث التي قام بها علماء النفس العقلانيون أمثال جان بياجيه وكولبرج ، والذين يرون أن النمو نتاج التفاعل بين القدرات الفردية التي يحددها النضج والاستعداد الذاتي الذي يحدد طريقة هذا التفاعل وبين الخبرة المحيطة بالفرد والتي تلعب دورها في تحديد وظيفة هذه القدرة سواء من ناحية المحتوى الناتج أو النوعية وأطلقوا على هذه القدرة التي يعتبرونها النمط التفاعلي مصطلح « البناء » « Sturcture » وهكذا استبدلوا نموذج البناء والوظيفة بنموذج المثير والاستجابة عند السلوكيين [عيسى، ١٩٨١] .

المجال الثاني : طبيعة الإنسان الحرة والشريرة :

وقد تباينت الرؤية في هذا المجال بين الفلاسفة الذين شكلوا بدورهم رؤية علماء النفس الذين يبحثون في النمو الإنساني ، فعلماء التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد يرون بأن الطبيعة الإنسانية تحكمها الشهوات البهيمية وأن السلوك الإنساني منشؤه رغبات « برية » يجب « استئناسها » وأن هدف النمو هو التوجيه

الصحيح لهذه الرغبات الغرائزية ، وظلت فكرة الطبيعة الشريرة والخطيئة الكبرى مهيمنة على أفكار الفلاسفة والدارسين لها ومغلاة آراء رجال الدين المسيحي في العصور الوسطى إلى الماضي القريب حتى عندما ظهرت فلسفة « جان جاك روسو » التي تؤكد طبيعة الخير عند الإنسان وأن الإنسان مسالم بطبعه ، عطوف بفطرته ؛ ولكن المجتمع بما يحتويه من شرور هو الذى يجعل منه منحرفاً وأن من واجبا أن نهىء المجتمع النقي الذى يرمى طبيعة الفرد النقية أو على الأقل نرفع أيدينا عن هذا الفرد فلا نبذل طبيعته شراً . [CrM, 1979] .

أجمال الثالث : الهدف من النمو الإنسانى ومعياره :

أما بالنسبة للهدف من النمو الإنسانى والمعيار الذى يمكن أن نرجع إليه في اعتبارنا لتحقيق هذا الهدف فقد تأثرت النظريات الحديثة في علم نفس النمو برؤية الفلاسفة اليونان لهذا المعيار ، وهل هى المعرفة الحقة أو هى المواطنة الصالحة أو استكمال الصورة التى يكون عليها الراشدون في المجتمع . فبينما ركز بعضهم على النمو المعرفى باعتباره معياراً مرجحاً يمكن أن نتعرف من خلاله على جوانب النمو الأخرى ... ركز بعضهم على النمو الاجتماعى وأن الشخصية الاجتماعية السوية هى الهدف الأسمى من النمو الإنسانى بينما استقر رأى آخرين أن قيم الكبار من الأفراد هى التى يجب أن تشكل هدف الإنماء بالنسبة للصغار وأن وظيفة التربية هى أن تصنع من الصورة الناقصة التى يكون عليها الفرد الصغير الصورة الكاملة التى يظهر عليها الفرد الكبير .

أما بالنسبة لهذا المعيار وهل هو مطلق أو مرحلى ، فإن ذلك يرجع إلى اعتبارين : الاعتبار الأول يرى أن النمو عملية متصلة تتأثر بمراحلها أو على الأقل تتشابه وأن النمو ما هو إلا زيادة كمية ومفهوم المرحلة فيه بشرى في معناه إلى مجرد التدرج في هذه الزيادة وأن هدف الزيادة مطلقة لا يحدها إلا المستوى الذى تصل إليه الحضارة التى ينشأ فيها الإنسان بينما يرى الاعتبار الثانى أن النمو عملية غير متصلة تأتى على هيئة مراحل لا تعنى التدرج الكمي دائماً وإنما تشير إلى التباين النوعى وأن المستوى الثماني وإن كانت قمته يمكن تحديدها شكلاً إلا أن محتواه مقترح بل ومتغير . [عيسى ١٩٨١] .

النماذج الرئيسية للتفكير في علم نفس النمو :

مناسبق يمكن أن نستخلص ثلاثة نماذج رئيسية لدراسة النمو الإنساني تشكل في حد ذاتها إطاراً مرجعياً لكثير من النظريات التي تحاول تفسير عملية النمو وتوجيه مسار البحث والدراسة فيه وهي : النموذج التراكمي الآلي والنموذج البنوي العضوي والنموذج الجبري التكاملي ويلاحظ في هذا التصنيف الثلاثي ارتكازه بصفة رئيسية على المجال الأول للاختلاف في رؤية الإنسان والخاص بمطلوعه ومدى تأثيره بالمحيط باعتباره أكثر المجالات إثارة للجدلية بين المنظرين . وقد يأتي المجالان الآخران للاختلاف في معرض حديثنا عن النظريات المختلفة الداخلة في تلك النماذج . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن هذا التقسيم لا يعنى تساوى درجة الاختلاف بين نظريات نموذج معين ونظريات نموذج آخر أو أن التعامل معها يتم على أساس الانفصال وإنما يجب أن يكون على أساس المحور المتصل وأن هذا التقسيم لسهولة فهم المسلمات والافتراضات الأساسية لكل نظرية بقدر الإمكان .

النموذج الأول : النموذج التراكمي الآلي (Mechanistic Model) المثير - الاستجابة (Stimulus - Response) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تراكمية للخبرات تنتج عن علاقة شبه آلية بين المحيط وبين الإنسان وأن سلوك الإنسان في هذه العلاقة يشبه سلوك الآلة وقد تكون هذه الآلة بسيطة جداً وقد تكون معقدة جداً ولكن ما يميزها هو العلاقة بين المواد الداخلة أو المدخلات (Input) وبين المواد الناتجة أو المخرجات (Output) فأى مدخلات على هيئة مثيرات ينتج منها مخرجات على هيئة استجابات ويهتم الباحثون الذين يتدرجون تحت مظلة هذا النموذج بالعلاقة بين المثير والاستجابة والمبادئ التي تحكمها . فالنمو عملية تغير تحدث نتيجة استثارة ما ويحدد هذا التغير تتابع المثير والاستجابة ويمكن قياس كميته في السلوك الظاهري للفرد . وهذه العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة ترابطية تتم عن طريق الأشراف أو التقليد أو إرجاع الخبرة الحديثة إلى ما اكتسبه الفرد قديماً وهكذا

يكون النمو الإنساني فصلا من فصول التعلم تحكمه مبادئ التعلم التي تكفى للتعرف على كيفية حدوثه والتحكم فيه ما أمكن . [عيسى ، ١٩٨١] .

النموذج الثاني : النموذج البنوي العضوي Organismic-Structural Model :
(البناء - الوظيفة Structure-Function) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تغير تتميز بالاستمرارية المرحلية غير المتصلة بمعنى أن هذا التغير يتم بالتفاعل المستمر بين الأنسقة المختلفة داخل الكائن الحي من ناحية ، وبينه باعتباره نسقا خاصا والأنسقة المحيطة به من ناحية أخرى وأن هذا التفاعل يتغير كميته ومردوده من مرحلة إلى أخرى وتتميز كل مرحلة بظهور أنماط مختلفة من الأبنية تتباين في وظيفتها عن سابقتها مما يؤدي إلى تباين النتائج من هذا التفاعل ويميز هذا التفاعل : (أ) أنه ليس أحادى الجانب أى تبادلية التأثير والتأثير بين عناصره : (ب) النظر إلى الفرد فيه باعتباره كائنا عضويا تتفاعل أعضاؤه تمايزا وتكاملا وله القدرة على تنظيم ذاته ، (ج) أن ناتجه يختلف في إطاره الكلي في كل مرحلة عن سابقتها كيفاً وكيفاً فجزئيات الخبرة (أو الخبرات عند السلوكيين) لا تتشابه الاستجابات تجاهها مهما تطابقت ومن ثم فإن الهدف ليس تكوين عادات وإنما البحث عن الأبنية المناسبة لكل مرحلة والتعرف على وظيفتها في إكمال هذا التفاعل وأن النمو هو ناتج عملية بمعنى أنه اكتساب لمزيد من الخبرات وقدرة على زيادة كفاءة عملية الاكتساب هذه ومن ثم فإن استخدام الأنسقة البسيطة التي تعتمد على الكم تعتبر قاصرة ويجب أن تمتد لتشمل ما ظهر من الكفاءات التي تختلف عن سابقتها من الناحية النوعية .

النموذج الثالث : النموذج الجبري التكويني
Preformationistic-Predeterministic Model

(الكفاءة - الأداء Competence-Performance) .

وهذا النموذج يعتبر النمو عملية تكشف للقدرات التي سبق تكوينها وتحديد كينونتها منذ لحظة الإخصاب وأن مهمة البيئة المحيطة بالفرد هي مجرد اظهار

ما لدى الفرد من هذه القدرات الفطرية أو إعطائها مظهرًا يناسب هذه البيئة يتمثل في الأداء الذى يظهر من الأفراد وبقدر قرب أو تماثل هذا الأداء من القدرة الكامنة أو ما يسمى بالكفاءة الجيلية يكون مستوى الثور (Ausubel, 1970) .

نظريات في علم نفس الثور :

أولاً : نظريات تتبع التودج التراكمي الآلى .

(١) التعلم الاستجابي (Respondent Learning)

في هذا النوع من التعلم يتعلم الكائن الحى أن يستجيب استجابة معينة في حالة وجود مثير معين . ونجد جنود هذا النوع في دراسات الإشراف الكلاسيكي التى قام بها العالم الفسيولوجي الروسي إيفان بافلوف ولكي نتعرف على الأساس الذى يقوم عليه التفسير وعلى مصطلحاته دعونا نعرض بسرعة التجربة الأساسية فيه :

« إذا رأى كلب قطعة من اللحم وبدأ يسيل لعابه وهو يأكلها فإن قطعة اللحم هي المثير الطبيعي وسيلان اللعاب هو الاستجابة الطبيعية له . ويطلق على المثير الطبيعي المثير غير الشرطى (م غ ش) أى أنه لا يشترط عملية الاقتران حتى يكون له هذا التأثير ويطلق على الاستجابة الطبيعية الاستجابة غير الشرطية (م غ ش) بنفس المعيار وظهور الاستجابة هذه عند ظهور هذا المثير يعتبر فعلاً منعكساً وليس فعلاً متعلماً . والآن في موقف آخر مع نفس الكلب : دعونا نضئ مصباحاً في حضوره فنجد أن تأثير ظهور الضوء لا يذكر أو قد نعلم بالنسبة لسيل اللعاب ولكننا إذا ما قلرنا (ما اقترن) تقديم اللحم للكلب بظهور الضوء مرات متتالية وفي مرة نتوقف عن تقديم اللحم فنلاحظ سيل لعاب الكلب لمجرد ظهور الضوء . إذن فالضوء الذى كان تأثيره شبه محايد بالنسبة للكلب وليست له القدرة على استثارة اللعاب أصبحت له القدرة على استثارة شبيهة بما يثيره تقديم اللحم وهكذا أصبح ظهور الضوء مثراً شرطياً (م ش) أى يشترط اقترانه بالمثير الأصلي قبل قدرته على استثارة استجابة مشابهة

وهي الاستجابة الشرطية (س ش) وبقلر قوة هذا الاقتران تكون تشابه الاستجابة الشرطية بالاستجابة غير الشرطية - والعلاقة الأساسية هنا هي اقتران مثير محايد بمثير آخر نشط فيكتسب المثير المحايد صفة المثير النشط وتكون له قدرة استثارة استجابة شرطية مشابهة للاستجابات الطبيعية وكثير من الخبرات التي تشكل محتوى النمو نكتسبها بهذه الطريقة فيمكن ارجاع النمو الأخلاق لدى الفرد بإيقاله على الأفعال الخيرة لارتباطها لديه بخبرات سارة أو شخصيات محبوبة والإحجام عن فعل السوء من السلوك لارتباطه لديه بخبرات غير سارة أو شخصيات غير محبوبة . وإذا انتقلنا إلى مثال من الحياة المدرسية في تكوين الاتجاهات نجد أن طفلا فقيرا تعرض لشعور بالخوف والحزن في أول يوم من أيام الدراسة بسبب ملاحظات المدرس أو التلاميذ القاسية فأصبح يكره المدرسة وربما كل ما يمت لها بصلة من مدرسين وكتب وتلاميذ لارتباطها زمانا ومكانا بالموقف الذي أثار فيه هذا الشعور بالخوف والحزن .

ومن ثم فإن أى شيء يحيط بالفرد قد يصبح مثيرا لشعور معين إما سعادة أو حزنا بما ارتبط به من أحداث وما أثاره لديه من مشاعر. وبما لا شك فيه أن المدرس الذي يستطيع أن يحلل المواقف المحيطة بالتلميذ في ضوء هذا التعلم الأساسي يساهم مساهمة طيبة في النمو الانفعالي لدى التلميذ واكسابه الاتجاهات المرغوبة والتخلص من غير المرغوب منها .

(ب) التعلم بالاقتران : (Contiguity Learning) .

لا حظنا في النوع السابق من التعلم أن ارتباط المثير الشرطى بالمثير غير الشرطى يعتبر أساسا لحدوث الإشرط الذى ينتج عنه اكتساب الخبرة ويرى بعض العلماء أن مجرد ارتباط الحوادث - أى الحوادث يكفي لحدوث الخبرة التى تؤدى إلى التعلم هذا الارتباط فلا يلزم وجود نوعين من المثيرات بل مجرد ارتباط مثير معين واستجابة ما يكفينا لحدوث تأكيد لهذا الارتباط ومثال ذلك تعلمنا لأسماء الأشخاص أو جدول الضرب الحسابي في المدرسة بل إننا نجد في حياتنا أمثلة عديدة لهذا النوع من التعلم في صورة ما يتكون لدينا من التفكير المغطى الذى ينشأ عن تعلم اتجاهات وآراء لم ترد صراحة في الموقف التعليمي بالذات فتقديم

مسرحيات وأفلام تحوى صورة معينة عن الشخصيات التى تتعامل معها مثل صورة الحماية المتسلطة أو مدرس اللغة العربية المترمت أو صاحب الملك الجشع تبنى مواقف تعليمية ينتج عنها التغطية . فربط ظهور هذه الشخصيات بمواقف تؤدي إلى لصق هذه الصفات بهم وينتج عن ذلك أن يتعلم الناس أن هذه الصفة تشكل الخبر لأى مبتدأ يتكون من أى اسم يندرج تحت هذه الوظائف رغم أنه ليس كل الحموات متسلطات أو كل مدرسى اللغة العربية مترمتون ولا كل أصحاب الملك جشعون . ووسائل الإعلام بل والكتب المدرسية ذاتها تبنى مواقف ينتج عنها هذه التغطية التى تؤدي إلى تعميم الآراء والاتجاهات ورغم أن بعض أشكال هذه التغطية مفيد في حياتنا العملية نجد أن البعض الآخر غير مفيد بل وخاطيء وضار أحيانا .

ويمكن التحدث عن النمو اللغوى في صورة اكتساب أسماء الأشياء لاقتران اللفظ بالمثل والأفعال بمداولها اللفظي وكذا النمو الأخلاقى وجوانب النمو الأخرى .

(ج) التعلم الإجرائى (Operant Learning)

هذا النوع من اكتساب الخبرة أساسه التعزيز . وقد استعمل على نطاق واسع في أساليب تعديل السلوك ويسمى بالإشراف الإجرائى لأن السلوك المعنى يظهر تلقائيا دون إثارة بل نتيجة إجراء من الفرد حيال البيئة المحيطة به وهذا الإجراء أو السلوك يستمر ويتلاشى بناء على النتيجة التى تليه فالسلوك الذى يليه التعزيز مستمر والذى لا يليه التعزيز يتلاشى .

ويرتبط هذا النوع من الإشراف بالعالم الأمريكى سكينر (Skinner) الذى قام بتقديم شرح واف له ولطريقة عمله بل وقدم الأدوات المعملية التى تساعد على اتقانه والتى تقدم الدليل على صديق هذه الرؤية وقام بتطبيق هذا الأسلوب على الحيوانات باستخدام الصنلوق المعروف باسمه وما شابه . وقام بابتكار طريقة مَدرسية لتعليم الخط مستخدما نفس المبادئ التى يقوم عليها الإشراف الإجرائى وإذا ما كان التعلم الاستجابى يهتم باقتران مثير بمثير آخر ولا يؤدي إلى تعلم استجابة جديدة بل يؤدي إلى تعلم ارتباط جديد بين مثير

واستجابة موجودة فعلا لكن الإشارات الإجرائية يهتم بلوأم استجابة اجرائية عن طرق اتباعها بتعزيز مناسب وحين يرى الإشارات الكلاسيكي في التعلم الاستجابي للفرد في موقف سلبى ينتظر المثيرات ليرى عليها استجابات فإن الإشارات الإجرائية يرى الفرد في موقف إيجابي يؤثر في بيئته وبناء على رد فعل هذا التأثير تتحدد نتيجة الموقف التعليمي .

والتمو اللغوى يتم عن طريق التعزيز المصاحب لأنماط السلوك اللغوى المختلفة وكنا النمو الأخلاقى الذى يتحقق بمقدار ما يصاحبه من لذة وأن الجزء الخارجى هو الذى يثرى السلوك الأخلاقى وهو الحافز على استمرار العمل النافع والتزامه .

(د) التعلم بالملاحظة : (Observational Learning)

وهناك نوع آخر من التعلم هو التعلم بالملاحظة والتقليد وهذا النوع يعتمد على وجود النموذج في الموقف التعليمي وتقليد هذا النموذج من جانب المتعلم ويطلق على هذا النوع من التعلم أحيانا نظرية التعلم الإجتماعى (Social Learning Theory) حيث إنه يحدث في جو اجتماعي ويحدد أهدافه المجتمع الذى يعيش فيه الفرد بل واغلب صوره نجدها في السلوك الاجتماعى للإنسان . وملاحظة النموذج يمكن أن تعمل سلوكنا على النحو التالى .

١ - نتعلم سلوكا جديدا .

٢ - تسهيل اتقان سلوك موجود فعلا .

٣ - كف سلوك متعلم أو رفع الكف عن سلوك تعرض للكف .

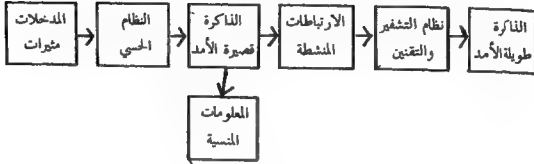
وفي النمو الأول نتعلم نطق بعض الكلمات الجديدة عن طريق ملاحظة غيرنا وهم ينطقونها . وفي النمو الثانى فإننا قد نتقن مهارة معينة عند رؤية النموذج أمامنا كإتقان المسبة أو نحسن من نطقنا لما لدينا من كلمات وفي النمو الثالث فإن ملاحظة إنسان معين يتعرض لحادث معين قد تؤدي إلى موقف هذا السلوك ولكننا عندما نرى إنسانا ذو ميول علوانية يثاب على علوانيته فإننا قد نميل إلى هذا المسلك وقد كانت الظروف المحيطة بنا في المجتمع قد ساعدت على كف هذا السلوك .

وبجدر بنا هنا أن نشير إلى أن التأثير يصل إلى غاية منه كلما كان العمل المراد تقليده يخضع إلى تعزيز قوى سواء من ناحية النموذج أو من ناحية المتعلم ولكنه ما زال أثره يعتبر ثانويا بالنسبة لأثر النموذج ذاته (Bandura, 1973) .

(هـ) معاملة البيانات (Information Processing)

يندرج أتباع هذه النظرية تحت مظلة النموذج التراكمي الآلي ولكن ذلك لا يعنى أنهم يتفقوا مع الإشرافيين وعلماء التعلم الاجتماعي في كل ما يقولونه وقد رأينا اختلاف هؤلاء ذاتهم فيما بينهم ، فبينما يركز علماء الإشراف الكلاسيكي على الارتباط بين المثير النشط والمثير المحايد ويعتبرون الإنسان سلبيا ، مهمته إظهار الاستجابة في وجود المثير نجد علماء الإشراف الإجرائي يركزون المثير المعزى الذى يلى الاستجابة ولا يستثيرها فيؤكددها ويعتبرون الإنسان إيجابيا يتحرك تجاه البيئة ويؤثر فيها . في حين نجد علماء التعلم بالملاحظة يركزون على وجود النموذج الاجتماعي الذى يمكن تقليده بغض النظر عما يلى هذا السلوك من تعزيز والذين يرون أن التعلم أبسط من هذا أو ذاك وأنه مجرد اقتران أشياء ببعضها يجعلنا نترك العلاقة بينها فرغم أن نموذج اكتساب الخبرة هو المثير - الاستجابة . إلا أنهم يحاولون أن يتصلوا لما يحدث بين المثير والاستجابة أو بمعنى أوضح ، ما الذى يجعل مثيرا ما يتغير تأثيره من وقت لآخر ؟ أو ما هي العمليات التى تجعل مثيرا ما يؤدي إلى استجابة معينة أى أنهم مشغولون بالعمليات الداخلية في الإنسان ذاته مثل الإدراك والذاكرة والاهتمام والتعرف وحل المشكلات والتفكير وهذا ما يجعل أكثر علمائهم يستخدمون لغة الحاسب الآلي والاستعارات الرياضية ، فهم يرون انسياب المعلومات من خلال مجموعة من العمليات متشابهة لراعي الحاسب الآلي . ويمكن فهم ذلك بطريقة أوضح لو رجعنا لنموذج الذاكرة البشرية الذى يتم فيه تحليل المعلومات على مستويات متعددة حيث يتم تخزينها كما يتم تخزين المعلومات في الحاسب الآلي ، ويمكن تثبيتها واستعادتها طبقا للمستوى الذى تم عليها التحليل والتخزين فنجد أن الظواهر الحسية الخارجية للمثير يتم تحليلها على المستوى البسيط للذاكرة وهو الذاكرة ذات المدى القصير (Short-term Memory STM) أما الذاكرة ذات المدى الطويل (Long term Memory LTM) - فنجدتها تتم

بمستويات أعمق كالمعاني المتضمنة وتلك أكثر مقبولة للنسيان .



في هذا النموذج يؤثر المثير الخارجي على الحواس فتنتقل الحواس للذاكرة قصيرة الأمد ومن هنا إما أن يرتبط بأشياء مثيرة أخرى ومنها ينتقل إلى صندوق التشفير والتقنين فيتم البحث عن معانيه وقد ينتقل مباشرة بدون ارتباطات منشطة فيصل إلى مرحلة التخزين الطويل الأمد ، وإما أن يركن في زاوية النسيان ، وتساعد هذه النظرية على فهم التغيرات التي تحدث في قدرة الأطفال على استخدام الذاكرة كأداة وتدريب الأطفال على استخدام المستويات الأعمق لكي يجمل من الذاكرة تفذية رجعية لتطابق الهدف مع الأداء ، [Braner , 1973] .

ثانيا : نظريات تتبع النموذج البنوي العضوى :

(١) نظرية التحليل النفسي : (سيجموند فرويد)

يعتبر أتباع هذه المدرسة من أتباع النموذج البنوي العضوى باعتبار أنهم يعالجون موضوع تنظيم العاطفة مع الخبرة عن طريق دراسة الأبنية السيكولوجية التي تحمل عمل بعضها داخل مراحل نمو تسليخ إحداها عن الأخرى ويميل أصحاب هذا الاتجاه إلى التركيز على الشخصية من جانبها الانفعالي من حيث الصراعات النفسية ومدى تحقيق النجاح في حلها والتكيف معها رغم ارتباط هذا المدخل بمجال الطب العقلي والصحة النفسية أكثر من ارتباطه بمجال علم نفس النمو . إلا أنه يشغل مكانة كبيرة في الدراسات الخاصة بنمو الشخصية ، وتجد دراساته حتى

الآن مصدرا لمفاهيم ومصطلحات فحص الاضطرابات العقلية ، وفي الحقيقة تعتبر هذه الدراسات الأولى المنظمة والغنية في فهم نمو الإنسان ، وقد ارتبط هذا المدخل باسم سيجموند فرويد ورؤيته ، حين وضع أساسها مع نهاية القرن التاسع عشر . ورغم أن علماء هذا المدخل يرون أن أساس السلوك البشرى أو الشخصية الإنسانية تكمن في دوافع فطرية إلا أنهم يفترضون وجود تركيبات انفعالية تحمل أحدهما محل الأخرى ، على مسار مراحل النمو وتمثل وظيفتها في الصور المختلفة التي تتخذها طريقة تكيف الفرد مع نفسه .

وتقوم النظرية في أساسها على افتراض وجود دوافع جبلية لخصها فرويد في دافعين أساسين هما الدافع للبقاء والدافع لحفظ النوع أما دافع البقاء فهو ليس بأهمية الدافع الثاني لحفظ النوع حيث إنه لا يتعارض أو يتداخل مع الدافع الفردى وأن هذا الدافع يمكن اعتباره الطاقة التي تشكل سلوك الإنسان ونموه وقد أطلق فرويد على هذه الطاقة مصطلح الليبدو (Libido) وهو اسم أعم للطاقة الجنسية التي تشكل أساس حفظ النوع . وقد أضاف فرويد مفهومين جديدين لكي يشرح مصدر الطاقة أو الدوافع التي تحرك السلوك البشرى وهى الحب ودافع البقاء (EROS) وغريزة الموت أو الاعتناء (THANATUS) ونحن هنا لسنا بصدد مناقشة مدى أهمية هذه الآراء وإنما نحاول أن نوضح الأساس الذي استخدمه فرويد عند تحليله للنمو البشرى .

وقد قسم فرويد الشخصية الإنسانية إلى ثلاثة مستويات أو أبنية تختلف كل منها في وظيفتها وطريقة التعبير عن شكل التفاعل الذى هو جوهر النمو ومعمار تحقيق الاشباع لهذه الطاقة الأساسية . وقد أطلق على البناء الأول اسم الأنا الدنيا أو « اهو / الهى » (ID) وهي تشمل كل الدوافع الغريزية التي يرثها الإنسان بصفته إنسانا والوليد البشرى يمثل الطاقة تبحث عن إشباع دون النظر إلى حدود الإمكان أو التحكم في طريقته ، فإذا ما جاع صرخ حتى يصل إلى حلمة الثدي أو المرضعة فينسى كل شيء دون ذلك ، وتسمع صوت رضاعته مثل الحيوان الصغير ومنذ الميلاد تبدأ هذه الدوافع في الاصطدام بالواقع فيجد الطفل أن حاجته للطعام تأتى عليها فترات لا يمكن إشباعها بسرعة وقد تأتى فترات لا يمكن فيها هذا

الإشباع فالألم مشغولة أو في موقف لا تتمكن فيه من هذا الإرضاع فيكون الصراع الذى ينشأ من الصراع بين الأنا الدنيا وبين الواقع وينشأ مستوى ثان من البناء للشخصية الإنسانية تؤدي وظيفة أخرى من التفاعل وهذا المستوى هو « الأنا EGO » وهو هذا المستوى العاقل الواقعي من الشخصية الإنسانية التي تترك الممكن من المستحيل بل تعرف أن تأخر الإشباع عادة ما يكون أمراً مرغوباً فيه وأن الأهداف طويلة الأمد قد تتطلب تأجيل أو نسيان الأهداف العاجلة ومن هنا تحاول « الأنا » توجيه رغبات الأنا الدنيا إلى قنوات يحصل منها الإنسان على أقصى فائدة له . ويجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أنه ليس هنا تضاد أو تناقض بين « الأنا الدنيا » و « الأنا » فكلاهما يعملان من أجل هدف واحد هو إشباع حاجات الفرد .

أما المستوى الثالث الشخصية فهو ما يسمى بالأنا العليا (Superego) وهي تقع في مكان التضاد مع المستويين الآخرين وتحدد المظاهر الأخلاقية الهادفة للشخصية ، وهي مثل الأنا تنتج من الاتصال بالواقع أو البيئة ولكنها تتصل بالواقع الاجتماعي وليس بالواقع الجسدي ، وغو الأنا العليا لا يتحدث في الطفولة وإنما في المراحل المتقدمة من العمر وتنشأ من خلال تذويت القيم الاجتماعية^(١) والثقافية وعدم قدرة الفرد على حل الصراع الموجود بين الأنا الدنيا والأنا العليا يشكل السبب الرئيسي لأغلب أنماط السلوك غير السوي إن لم يكن كله كما يرى فرويد .

وهذه الأبنية الثلاثة تشكل أساس التغيير النوعي في التفاعل الذى يحدث في مراحل النمو المختلفة وظهورها يحدد المراحل المختلفة للنمو عند فرويد .

(١) تذويت (Internalization) ويطلق عليها في بعض الأحيان استدخال والمقصود بالتذويت هنا أن تنقل القيم من المصدر الخارجي وتصبح ذاتية لدى الإنسان .

مراحل النمو النفسي عند فرويد :

يقسم فرويد التغيرات التي تحدث في عملية النمو النفسي إلى مراحل متعاقبة يمكن تمييزها عن بعضها البعض عن طريق الأشياء أو الأنشطة اللازمة لإشباع رغبات الفرد أثناء كل مرحلة ومعار النمو عنده هو وصول النمو الجنسي إلى النضج الكامل ويتحقق ذلك في مرحلة المراهقة بمعناها الواسع وتحدد كل مرحلة حول نطق الاستثارة الجنسية أو طريقة الإشباع فهي تبدأ بالمرحلة الفمية (Oral) ثم المرحلة الشرجية (Anal) ثم تنتقل إلى المرحلة القضيبية (Phallic) ثم تفقد هذا التحديد الواضح في سن السادسة وتظل كامنة غير واضحة المعالم والحدود حتى مرحلة المراهقة حيث يبدأ النضج الجنسي ومظاهر الانفعال الخاصة به ويتم إشباع الدافع الأساسي وهو المحافظة على النوع فيما يسميه بالمرحلة التناسلية (Genital stage) .

وسنحاول فيما يلي أن نلخص أهم المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من هذه المراحل :

١ - المرحلة الفمية : (Oral Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الاستقبال حيث يشكل الفم مدخل استقبال للمحافظة على النوع كما يعتبر الباب الرئيسي لاكتساب الخبرة من المجتمع المحيط به وتمتد هذه المرحلة من خلال سنى المهد فتبدأ مع الميلاد وحتى منتصف العام الثانى تقريبا وفي هذه المرحلة يتركز اهتمام الطفل في عملية الرضاعة ويشعر باللذة عندما يضع أى شيء في فمه ويتمثل ذلك في عملية الرضغ من الثدي أو مص الاصبع أو وضع الأشياء في فمه . ويقول فرويد بأنه رغم اهتمام الطفل البالغ بإشباع رغبته التابع من طاقة الحب (EROS) إلا أن ذلك يتضمن أيضا نزعة اعتدائية (Thanatos) تظهر في سلوكه العدوانى عندما يعض ثدى أمه أو يد أبيه أو تقطيع أى شيء أو تحطيمه بل إن الرضاعة في حد ذاتها نزعة عدوانية فهو يريد أن يمتص أمه كلها . وتشكل الأنا الدنيا البناء الأساسى في سلوك الطفل منشأ وتوجيها وغاية .

٢ - المرحلة الشرجية : (Anal Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الإخراج وتبدأ في منتصف العام الثاني من عمر الطفل وتستمر حتى نهاية العام الثالث تقريباً وفيها يتحول مصدر اللذة إلى عملية الإخراج ويبدأ ظهور الأنا (EGO) عندما نحاول أن نفرض عليه نظاماً دقيقاً لضبط عملية الإخراج التبول والبرز فيعيد لديه صراع بين تحقيق رغبته عاجلاً وبين من يواجهه من حدود يفرضها الواقع تجعل ذلك منتظماً وفي بعض الأحيان مؤجلاً فيلجأ إلى قبول الواقع مقابل الحصول على الاستحسان الاجتماعي وتبدأ الأنا في تنظيم العلاقة بين الرغبات الفطرية وبين الواقع المحيط بالفرد .

٣ - المرحلة القضيبية : (Phallic Stage)

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة تحديد الجنس وتبدأ في نهاية العام الثالث حتى سن السادسة تقريباً ويتحول فيها مركز الاهتمام من عملية الإخراج إلى عملية الممايزة بين الذكر والأنثى ويرى فرويد أن بداية ظهور عقدة الذكورة وعقدة الأنوثة تكون في هذه المرحلة حين تظهر أيضاً مخاوف الختان عند الأطفال ويواكب هذه المرحلة أيضاً ظهور عقدة أوديب واليكترا فيرغب الطفل في أن يحل محل أبيه كمحور لحب والدته ويتمزق بين حب الأب وكرهه ويبدأ هذا الصراع في اللويان فيتخلص الابن من مشاعر الرغبة نحو والدته بتقمصه شخصية والده وتبدأ مرحلة أخرى من حياته . أما من ناحية الطفلة فتعاني من عقدة اليكترا وعندما تجد نفسها غير قادرة على أن تنافس أمها في حب والدها تبدأ في تقمص شخصية أمها . ويقول فرويد أن لجوء بعض الأفراد إلى اختيار شركاء حياتهم من أناس يشابهون آبائهم أو أمهاتهم يعتبر مظهرأ من مظاهر وجود بعض هذه الميول العنقودية من هذه المرحلة .

٤ - مرحلة الكمون : (Latency Stage)

وتبدأ مع بداية العام السادس وحتى سن المراهقة أو البلوغ أي في سن الثانية عشرة تقريباً ويلب فيها الطفل وقد تخلص من عقدة أوديب واليكترا وتم له

ما أراد من تكمص للشخصية المثلية من ناحية الأب والأم ونتيجة لهذا التكمص تبدأ الأنا العليا في الظهور وتتميز هذه المرحلة بميلها وكمون انفعالاتها وعدم ظهور عقد ترتبط بنوع الجنس .

٥ - المرحلة التناسلية : (Genital Stage)

وتبدأ مع البلوغ الجنسي بمعناه المعروف وهي تعتبر ميلاداً جديداً للفرد حيث تتكرر فيه المراحل السابقة فنجد أناسا يجدون اللذة الفمية في حبهيم للأكل واللجوء إلى قضم الأظافر أو التدخين والتفتير في الإنفاق بينما نجد أناسا يميلون إلى وجود اللذة في الإخراج فيتميزون بإصدار الأصوات العالية وتشكل عملية الإنفاق المادى لديهم مشكلة ولكن المهم في هذه المرحلة إطلال الأنا العليا (Superego) لتأكيد وجودها فتبدأ متسلطة جامدة في شكل الاستمساك بمطلقية القوانين وفي مظاهر المثالية لدى المراهق ثم تظهر مرونتها مع النضج الكاملة . وبما أن مرحلة المراهقة تصل بالطاقة الليبيدية إلى مرحلة الأشباع الصريح فإن فرويد يرى أن هذه المرحلة هي المرحلة النهائية في سلم نمو الشخصية .

ويرى فرويد (Freud, 1949) أن نمو الشخصية في الكبر يعتمد اعتماداً أساسياً على خبرات الطفولة وما تم إشباعه أو كبته من الرغبات الفطرية فالشخصية السوية هي التي تم إشباع رغباتها في كل مرحلة بينما يؤدي عدم إشباع هذه الرغبات أو كبتهما إلى ظهور العقد والنزعات العدوانية والصراعات بين الأنا الدنيا والأنا العليا وثبوت الفرد في مرحلة الأنا (Ego) وعدم قدرته على تلويث الأنا العليا بمعنى التزامه بالسلطة الخارجية دون نشوء الضمير كما تظهر حالات اللامبالاة وتخيل قنوات أخرى لإشباع هذه الرغبات وحيل دفاعية مرضية مثل الإسقاط أو التبرير أو رد الفعل أو الإنكار وما إلى ذلك من حيل يحاول فيها الفرد التكيف مع ذاته وفي بعض الحالات الممكنة يتحول إلى الإعلاء أو الإحلال أو التعويض من أجل الحصول على التقبل الاجتماعي . ومن الملاحظ أن رؤية فرويد للنوافع الإنسانية تنبثق من رؤية الإنسان مستتراً بطاقة شريرة ودوافع بهيمية كامنة من الأنا الدنيا وأن مهمة النمو تحقيق الإشباع بمعايير أساسيين وهما المعيار الناقى ثم معيار المقبولية الاجتماعية الموافقة مع هذا المعيار الناقى .

(ب) نظرية النمو النفسي الاجتماعي : (أريك إريكسون)

رأينا كيف أن فرويد اعتبر الطاقة الليبيدية ببدلها الجنسي في مضمونها وحب الحياة والعلوانية في مظهرها هي أساس النمو وأطلق على المراحل الثمانية سميات ترتبط بهذه الطاقة الجنسية ووضعها في تقسيمات مرتبطة بإشباعها . ولكن إريكسون الذي تعتبره آنا فرويد من أهم تلامذة التحليل النفسي قد اهتم بأن الأحداث الاجتماعية على نمو الشخصية الفردية وأصبح هدف النمو عنده خلق شخصية متوافقة مع الواقع الاجتماعي وليس كما يرى فرويد خلق شخصية متوافقة مع نفسها وهو بذلك يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد في النمو الفردي . فتمو الشخصية يسير طبقا لخطوات تم تحديدها مسبقا باستعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل معه ، هذا المجتمع الذي يبدأ بصورة باهتة للألم وينتهي بصورة واضحة للبشرية كلها والنمو يسير في مراحل تتميز بحلول متصاعدة للمشكلات والصراعات بين حاجات الفرد والمتطلبات الاجتماعية . والمراحل ثمانية لكل منها نمط معين بين الصراع يتم حله تماما أو على الأقل بطريقة مرضية قبل أن يتم الانتقال إلى صراع المرحلة التالية كما أن الفشل في أحد هذه الأنماط الصراعية سوف تؤدي إلى اضطرابات نفسية قد تأخذ في أغلبها أشكالا اجتماعية (Erikson, 1968) .

وفيما يلي تعريف بالمرحلة الثانية التي أشار إليها إريكسون ونلاحظ في الاسم الذي أطلقه على كل منها نوعية الصراع : القطبين الإيجابي والسلبي له .

١ - مرحلة الإدماج (Incorporative) أو مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة

(Trust Vs. Mistrust) وهي توازي المرحلة النعمية عند فرويد واعتبرها مرحلة استقبال وتقبل ثم تمسك بالتمتع المستقبل فالطفل يواجه أمورا كثيرة غريبة عليه كثير منها متذبذب للدرجة أنه يصعب عليه أن يضع نسقا توقعيا لما يحدث مما ينتهي به إلى شعور بعدم الثقة أو عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث . للطفل يحتاج إلى أن ينشئ علاقة يحس فيها بأن ما يطلبه تكون أمه جاهزة ، فيتولد لديه شعور بالثقة يجعله قادرا على فهم ما يلزمه حوله ويتحمل تأجيل إشباع رغبته .

٢ - مرحلة التسيير الذاتي مقابل الريبة والحجل (Autonomy Vs Shame & doubt)

وتقابل المرحلة الشرجية عند فرويد وتتميز عند إريكسون بالنفض المتضاد بين الاستمسك بالشئ أو تركه فهي مرحلة التدريب على التحكم في الإخراج مع بداية القدرة على المشي وممارسة بعض أنماط الحركة والتوجيه الذاتي يحاول الطفل أن يظهر قدرته على القيام بأى عمل دون أن يدرى حقيقة مدى هذه القدرة ومن ثم يجب علينا أن نحميه من المبالغة في الثقة في قدرته مع إعطائه الفرصة لإثبات هذه القدرة فينشأ لديه إحساس بالثقة في قدراته وإلا أدى تجاهلنا لذلك أو تركنا لشعور الإحباط يسيطر عليه إلى إحساس بالحجل والشك في امكانياته .

٣ - مرحلة الدمر أو الاقتحام (Intrusive Stage)

أو مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب وتقابل المرحلة القضائية عند فرويد وتتميز بالانطلاق إلى الآفاق الجديدة وفرض النفس على الآخرين حتى يحاول تحقيق ذاته في الصراع الأوديبى وتعتبر استكمالاً للمرحلة السابقة فهي تضيف إلى القدرة على التسيير الذاتي القدرة على تنفيذ ما يبدوه والمشكلة التي يمكن أن تواجه الطفل في هذه المرحلة هي خوفه من أن ينتج عن سلوكه ما يعتبر ضرراً للآخرين أو ردود الفعل الطيبة من والده .

٤ - مرحلة التمكن مقابل الشعور بالنقص (Mastery Vs Inferiority)

يرى إريكسون أن الطفل عندما يصل إلى حالة من التوافق مع أسرته عن طريق التوحد الأوديبى يكون مستعداً للدخول في العالم الخارجى فهذه هي مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ويطلب منه أن يقوم بإنتاج أشياء محددة وإنجازات معينة وسينال مقابل ذلك اعترافاً ومكافأة فيظهر الطفل

رغبته المستمرة في أن يقوم بأى عمل وأن يعهد إليه أعمالاً تناسب قدراته وينال في مقابل الأداء تشجيعاً يولد لديه الشعور بالتمكن وإن صادف إحباطاً وعدم تقدير ممن يحيطون به سينقلب إحساسه إلى شعور بالنقص .

٥ - مرحلة تحديد الهوية الاجتماعية أو الهوية المتميزة مقابل الهوية المتجمعة (Identity vs , Indentity confusion)

وهي مرحلة المراهقة التى يواكبها ثورة فسيولوجية يوازيها ثورة نفسية ورغبة في الاستقلال وتحدد الذات . فهو لم يعد ينتمى إلى عالم الصغار وأصبح عليه أن ينظر إلى عالم الكبار والتعرف على الأدوار المستقبلية المطلوبة منه في المجتمع وتناسب حالته الجديدة ، ولكنه يواجه باعتراض الكبار على أساس أنه لم يصبح « رجلاً » بعد ، فينشأ لديه إحساس بالهامشية ولكن إذا ما استطعنا مساعدة الفرد المراهق على معرفة المرحلة التى يمر بها وتحديد انتهائه إلى فئة الشباب ، وما يليق بهم تولد لديه إحساس بالانتماء وتعرف على دوره ومدى تميزه عن أدوار الآخرين .

٦ - مرحلة الألفة مقابل الانعزال (Intimacy vs Isolation) :

يصعد إريكسون مراحل الصراع لتتخطى مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد والنضج والشيخوخة على نفس النسق الذى كان في المراحل القبلية فيقول إنه إذا استطاع الفرد أن يجتاز صراع المراهقة وتحدد هويته على أساس أنه فرد اجتماعي عامل ذو قدرات معينة فيتحول تجاه الآخرين من أجل علاقة تألف تحقق الرضا لطرفيها وهذه المرحلة يكون فيها الزواج كألفة اجتماعية أو الوظيفة كألفة مهنية وتتميز بالرضى عن تقديم بعض التضحيات دون حرج أو خوف من أن يؤثر ذلك على كيان الفرد . المشكلة التى قد تتكون هي عدم القدرة على تفهم علاقة الأخذ والعطاء وتكوين الألفة مع الآخرين فيرى المراهق أمنه في الانعزال والتوقع .

٧ - مرحلة الإنتاج مقابل التبلد (Generativity vs Stagnation)

ويمكن وضع هذه القضية في صيغة تساؤل للفرد بما يجب أن يفعله أو ينتجته بخلده بعد انتهاء حياته . وقد يكون إنجاب أطفال وتربيتهم أو اختراع شيء ما يُقى ذكره أو إنتاج عمل يحمل الدليل عليه . وقد ينتهي به الأمر إلى نوع من الضياع وعدم القدرة على الإثمار وتوافق مشاعر الانزعاج التي صادفه في فشله في الصراع السابق .

٨ - مرحلة تكامل الأنا مقابل اليأس (Ego integrity vs Despair) :

تأني الشيخوخة كمرحلة أخيرة من دورة الحياة حين يحس الفرد أنه أخذ من المجتمع كل ما يريد وأعطاه ما يستطيع ولو تُحَيَّر في أن يعلو هذه الحياة لما اختار عن دورتها الماضية بديلا أو على الأقل بأدنى تغيير وأصبح الشعور بدنو الأجل ليس عيبا أو حسرة على ما فات وإنما أمرا طبيعيا بعدم تمام رسالته في هذه الدنيا ولكن المشكلة هي احتمال إحساس الفرد بالفشل والخوف من الموت مع اليأس مع قدرته على الإثمار ورغم أنه يشعر بالاشتغال من حياته إلا أنه يتمنى لو عادة الساعة إلى الوراء وكثيرا ما يواجهه اليأس من تحقيق ما يتمناه .

جدول رقم ٢ - ١ يبين

« مراحل النمو عند فرويد وإريكسون »

العمر الزمني بالتقريب	مراحل فرويد	مراحل إريكسون
١'٥ - المهد	القمية	الثقة × عدم الثقة
١,٥ - ٣ الطفولة	الشرجية	التسيير الذاتي × الرمية الحجل
٣ - ٦ المبكرة	القضيبية	المبادرة × الشعور بالذنب
٦ - ١٢ الطفولة المتأخرة	الكمون	التمكن × الإحساس بالنقص
١٢ - ١٩ المراهقة	التناسلية	الألفة × الانعزال
١٩ - ٤٠ الشباب	—	الألفة × الانعزال
٤٠ - ٦٠ الرشد	—	الإنتاج × التبلد
٦٠ - ٨٠ الشيخوخة	—	تكامل الأنا × اليأس

ولعل من الأمور الواجب التوجه إليها الفروق الواضحة بين وجهتي نظر فرويد وإريكسون ولوضحها رأى كل منهما في المجتمع ووظيفته . فرى فرويد أن الهدف الأساسي للمجتمع هو تحديد سلوك الفرد من خلال الكبت أو الإعلاء ، وما الإعلاء إلا نوع من إعادة التنظيم والتركيب وقد بنى فرويد هذه النظرة على أساس أن الكائن البشري في أساسه ليس كائنا اجتماعيا وليس بقادر على أن يصبح كذلك لولا التنظيمات المحيطة ، فالفرد والمجتمع كيانان مستقل أحدهما عن الآخر ولا ينسجمان مع بعضهما ومن هنا ظهر مفهوم الأنا العليا التي تحكم وتوجه ، ولكن إريكسون رغم انشغاله مع فرويد في أن كيان الفرد يسير بطريقة غائية في إطار مراحل متتابعة تتبثق منها صراعات ينتج عنها تحول شخصية الإنسان إلا أن الهدف من هذه الصراعات تنمية السلوك التكيفي مع المجتمع وخلق شخصية اجتماعية سليمة و بينا الهدف من النمو عند فرويد إلى خلق شخصية سوية مع نفسها حتى أن أنماط السلوك التي يلجأ إليها الفرد باعتبارها حيل دفاعية هدفها تحقيق التكيف مع الذات . ومن ثم فإن دور المجتمع عند إريكسون التفاعل مع الفرد ليساعده على الانطلاق إلى آفاق جديدة ، وأنه عندما يواجه الفرد بتحديات تتطلب قدرات معينة فإنه يتيح للفرد فرصة ودافعية لاتساع قدراته وظهور منظور أكثر مرونة وتكيف لدور الفرد وعلاقاته في العالم الخارجي .

جدول رقم ٢ - ٢

« بين ميادين الاختلاف بين فرويد وإريكسون »

ميادين الاختلاف	فرويد	إريكسون
١ - المدى	من الميلاد حتى المراهقة	من الميلاد حتى الشيخوخة
٢ - المجال	داخل نفسية الشخص	ما بين الأشخاص
٣ - المنهج	بيولوجي سيكولوجي	اجتماعي ثقافي
٤ - التركيز	الناحية الجنسية	الناحية الاجتماعية
٥ - مصدر السلوك	المورث (الأنا الدنيا)	الأنا
٦ - الأساس	عمليات أولية	عمليات ثانوية
٧ - العلاقات الأساسية	ما بين الفرد وأبيه	ما بين الفرد وأبيه والمفارقة التي نشأ فيها .
٨ - محركات السلوك	كليتينية	اجتماعية

(ج) نظرية النمو المعرفي : [جان بياجيه]

ترتبط نظرية النمو المعرفي عادة بنظرة بياجيه التي اعتبرت هذا الجانب من النمو جانباً أساسياً وبمثابة ركيزة للجوانب الأخرى ، وقد تأثر بياجيه بمخلفية ثقافية ارتكزت على ما درسه في علم الأحياء وقراءاته في علم المعرفة التكويني(*) كما ظهر في كتابات الفيلسوف الألماني العقلاني إيمانويل كانت Emanuel kant فعلم الأحياء يهتم بتكثيف الأنواع داخل يمتها وتصنيفها عن طريق وضعها في نظام تطوري يسر من البسيط إلى المعقد أو زمني من أول المخلوقات إلى أحدثها على وجه الأرض ويرى علماء الأحياء أن السبب في هذه التحولات أو الانقراضات هو عملية التكيف مع البيئة أما فلسفة كانت فإنه يرى كما سبقه سقراط بأن العقل لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء وإنما هناك قدرات عقلية موروثة هي التي تحدد مدى التعرف على الخبرات والتفكير فيها فالقدرة على إصدار الأحكام والقدرة على فهم الزمان والمكان والعدد تعتبر من صفات العقل الموروثة وهي التي تجعل العقل قادراً على تفهم الخبرة التي يمر بها ومن هنا كان اهتمام بياجيه بكيفية اكتساب المعرفة وتطورها لدى الأطفال في إطار وجود قدرات أولية موروثة تتحول وتتبدل من احتكاكها بالخبرة المحيطة بالفرد عن طريق التكيف . وهذه القدرات هي في أساسها ما نطلق عليه الأبنية . [Schemata] .

وهذه القدرة لها ثلاث صفات أساسية :

(أ) الكلية : أي أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل أو العكس فيجب ألا ننظر إلى الجزء بمعزل عن الكل .

(ب) التبدل : أي أن تكامل الكل يجعله يبدل من بعض أجزائه ليناسب التغير الذي يمكن أن يحدث في جزء آخر .

(ج) التنظيم الذاتي : وهي أن التفاعل مع الخبرة لا يؤدي إلى تحسين النتائج كمًا فقط وإنما كيفًا أيضاً أي تحسين صيغة التفاعل الناتج من تنظيم الذات . [عيسى ١٩٨١] .

ونظرية جان بياجيه نظرية مرحلية ترى أن النمو يسير في مراحل كل منها أكثر تعقيدا من سابقتها وإن كانت تتسلخ منها ، وتحدد عليها ، ولقد حدد بياجيه أربعة مراحل رئيسية للنمو المعرفي قد تشتمل بعض منها على مراحل فرعية متعددة ، ورغم اختلاف كل مرحلة عن الأخرى إلا أنه لا يمكن لنا أن ننظر إليها باعتبارها مراحل ثابتة ولكن الطفل دائما في دينامية مستمرة من التفاعل مع بيئته يزداد محتوى معرفته كما يتغير أسلوب تفاعله أيضا ومن ثم نوعية هذا المحتوى . وهذه المراحل الأربعة الرئيسية هي :

جدول رقم ٢ - ٣
يبين مراحل النمو المعرفي عند جان بياجيه^(٥)

١	الميلاد	سنتين	المرحلة الحس حركية
٢	سنتين	سبع سنوات	مرحلة ما قبل العمليات الفكرية
٣	سبع سنوات	إحدى عشر سنة	مرحلة العمليات الفكرية العنقية
٤	إحدى عشر سنة	خمس عشر سنة	مرحلة العمليات الفكرية الرمزية

والحدود الثميرية التي وضعها بياجيه ليست واضحة المعالم ففى رأيه أن الفروق الفردية والحضورية تلعب دورا هاما في تحديد العمر الزمني للانتقال من مرحلة إلى أخرى وأن تحديد العمر الزمني ليس إلا عذولة لاعتبار التفاعل مع البيئة كأساس لهذا النمو ولا بد إذن من وجود زمن يتم فيه هذا التفاعل ولكن يؤكد تابعها ولزومية كل مرحلة لثالثتها . وأن بين كل مرحلة وأخرى فترة انتقال قد تطول أو تقصر طبقا لهذه الفروق ولذا كان هذا التقسيم العمرى يجب أن ينظر إليه باعتباره عاملا مساعدا للفهم والبحث فى النمو المعرفي دون أن يكون محددا لنا في

(٥) أضاف تلاميذه مرحلة خامسة أسموها مرحلة الكشف عن المشكلة أو مرحلة العمليات الجدلية ووردت تحت مستوى العمليات الفكرية ذات المرتبة الثالثة . (Arlin, 1975)

third order operation.

حركتنا تلك . بل إن يياجه قد أشار إلى أن نمط التفكير عند الفرد الواحد قد تختلف باختلاف نوعية المواقف فمثلا في المواقف العلمية قد نجد فردا في مرحلة التفكير الرمزي ولكننا نجده ينكص في المواقف الاجتماعية إلى مرحلة التفكير العياني وهو ما يطلق عليه يياجه « الصدع » [decalage] .

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي :

- ١ - النضج بمعنى النمو الفسيولوجي المتمثل في العمر الزمني أو النمو الذي ينتج عن مؤثرات جينية أو خيرة علوية .
- ٢ - الخيرة المادية وهي ناتجة عن ممارسة عمليات حسية على البيئة واستكشافها واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها عن طريق العمليات الحسية .
- ٣ - الخيرة الاجتماعية وهي ناتجة عن التفاعل داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وتساهم مساهمة فعالة في تخلص الفرد من التركيز حول الذات الذي يظلمه من سجن المطلقيات إلى حرية النسبية ويمكنه من حرية الإدراك كما أن معرفة اللغة الناتجة من هذه الخيرة تؤدي إلى القدرة على التفكير الرمزي والتخلص من التفكير العياني .
- ٤ - التوازن Equilibration وهي عملية التنظيم الذاتي ويعتبرها يياجه أكثر هذه العوامل أهمية في عملية النمو ، ويمكن تعريفها بأنها التنظيم الداخلي التقديمي للمعرفة الذي يتم على هيئة مراحل . ولعل تأكيد يياجه على هذا العامل الذي يأخذه إلى جانب النظريات التكوينية التي تركز على النضج أكثر من وجوده في وسط المحور المتصل بينها وبين النظريات التراكمية ، ولكن رؤيته له على أساس التفاعل المستمر مع المحيط الذي يؤثر ويتأثر به يجعله خارج معسكرها .

كيف يحدث القو ؟

يرى ياجيه أن كل كائن حي لديه نوع من الميل إلى التوازن^(٥) equilibration عن طريق تنظيم (أو إعادة تنظيم) العمليات التي يقوم بها داخل نظام متكامل فالحركات العشوائية التي يبدأ بها الوليد حياته سرعان ما تأخذ نظاما متكاملًا ينم عن غرضه وهذه القدرة على التنظيم وإعادة التنظيم تعتبر البناء الأساسي لدى الإنسان وهي التي تساعد على إثراء محصول الخبرات لديه من ناحية ومن ناحية أخرى تجعله قادرا على استمرارية هذا الإثراء .

وعملية التوازن في جانبها العقلي تماشي عملية التوازن في جانبها الجسدي وهي أشمل من معناها عملية التكيف البسيطة التي تعني القدرة على التغير لمواجهة التغير البيئي وإحداث التغير البيئي من أجل موازنة الحالة التي يكون عليها الفرد .

وإذا كانت عملية التوازن الجسدي تختص بإحداث التكيف والتكيف بنظامنا الجسدي فإن عملية التوازن العقلي تختص بإحداث التكيف والتكيف في أنظمتنا العقلية وهي ما يطلق عليه اسم الهياكل المعرفية أو الأنبة المعرفية Schemata ويتم التوازن عن طريق عمليتين أساسيتين هما المماثلة والمواءمة assimilation and accommodation فالمماثلة هي استقبال خبرة من البيئة ووضعها في تركيبات عقلية موجودة عند الفرد وقد تشمل تعديل هذه الخبرة الجديدة لكي تماثل البناء الموجود أما عملية المواءمة فهي تعديل الأنبة المعرفية الموجودة لتناسب ما يستجد من خبرات وهاتان

(٥) استخدم ياجيه مصطلح الاتزان equilibrium في كثير من كتاباته ، ولكنه فضل عليه مصطلح التوازن Equilibration على أساس أنه المصطلح الأول يشير إلى حالة ثابتة ، بينما الثاني يشير إلى عملية ديناميكية تفيد الاستمرارية وهو ما يرتبط فعلا بالفكر كما يراه [Piaget , 1965] .

العمليتان مكملتان لبعضهما فالمثالة لها جانب الموازنة والتعديل ،
والتعديل ، هدفه المثالة ونتيجتهما تصحيح الأبنية المعرفية الموجودة
وإثرائها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم .

وهذه الأبنية المعرفية تعتبر بمثابة أوعية ادخارية تدخر فيها
الخبرة الماضية وهي مستعدة دائما لاستقبال الخبرة الحديثة إذا
ما مثلت هذه الأدعية ولكن عدم الاتزان disequilibrium يحدث
عندما تفشل هذه المثالة فتهب الموازنة من هذه الأدعية أو تنشأ
أوعية جديدة لاستقبال الخبرة الحديثة ، وسير النمو على هذه الوتيرة
إخلال بالتوازن disequibration يتصدى له التنظيم الذاتي ليعيد
التوازن الذى سرعان ما يختل نتيجة التفاعل المستمر بين طرفين
متغيرين هما الكائن الحي والعالم المحيط به ، ومن ثم يسير الانتقال من
توازن إلى توازن أعلى .

مقياس النمو عند يياجييه :

يرى يياجييه أن النمو المعرفي هو الجانب الأساسي في جوانب
النمو المختلفة ورغم أنه يعتمد على الجوانب الفسيولوجية والجوانب
الاجتماعية إلا أن النمو المعرفي ذاته يؤدي باستخدام مزيد من عمليات
التوازن إلى نمو القدرات الداخلية والتفاعل الاجتماعي . ويجب أن
نفرق بين النمو المعرفي كما يراه يياجييه وبين الذكاء كما هو معتاد بين
كثير من علماء النفس الآخرين . « فالذكاء » عند يياجييه ليس تلك
القدرة الهلامية التي يمتلك منها الفرد كميات معينة كما تبلى في
مقاييس الذكاء المعتادة ولكنه طريقة للسلوك تنعكس في قدرة الفرد
على التكيف ولأن التكيف يتم بطريقة المثالة والموازنة أو
الاستيعاب والتعديل فإن الذكاء يمكن تعريفه في إطار هذه القدرة
وننتاجها إذن فهو عملية ونتائج ويمكن قياسه عن طريق التعرف على
مدى هذه القدرة وعلى محتوى نتائجها من كم وكيف التركيبات
المعرفية ولذا بني مقياسه على أساس التوصل إلى البناء المعرفي

الموجود لدى الفرد وأطلق عليها اسم أعمال tasks بدلا من اختبارات ، ويعتبر يياجيه قمة الذكاء في القدرة على القيام بالعمليات المنطقية الرياضية Logico-mathematical operations والعمليات هي التفاعل بين عناصر الخبرة من أجل الوصول إلى نتائج جديدة وإدراك العلاقات والقواعد المنظمة لها وكونها منطقية يعدها عن التوليفية التي قد يلجأ إليها الأطفال أو الأفراد في المراحل الأولى من النمو . ولأنها رياضية فهي تعتمد على الرمز وتبعد عن الحس ومن هنا كانت المرحلة الأخيرة في سلم النمو عنده هي مرحلة العمليات الفكرية الرمزية .
(Formal operational thought)

(د) نظرية النمو الأخلاقي « لورانس كولبرج » :

من بين النظريات الأكثر انتشارا في الغرب حول النمو الأخلاقي هي نظرية لورانس كولبرج في نمو الحكم الأخلاقي ، وقد استبطنها كولبرج من آراء جان يياجيه التي نشرها في تقريره الشهير « نمو الحكم الخلقي لدى الطفل » سنة ١٩٣٢ م ولكن رغم أن أساس النمو الأخلاقي عنده هو نفس الأساس الذي أشار إليه يياجيه وهو الحكم على المشكلة الأخلاقية بغض النظر عن السلوك المتطلب تجاهها فإن كولبرج توصل إلى نظرية كاملة ذات محتوى جديد يجعل المقارنة بينهما أمرا فيه إجحاف خاصة وأن يياجيه لم يكن يقصد بتقريره هذا وضع نظرية كاملة بقدر ما هو مناقشة نظريات قائمة في إطار من نتائج مقابلات إكلينيكية على أساس من مفهوم إيمانويل كانت حول الواجب والإلزام الأخلاقي .

كما أن كولبرج ما زال يدخل على نظريته التحسينات المختلفة وخاصة في طرق جمع المعلومات والمعايير المرجعي لحلولة النتائج . وقد بنى كولبرج النمو الأخلاقي لديه على أساس التحول الاجتماعي الذي ينشأ من التنظيم الذاتي للبناء المعرفي الذي يرتبط بالتمركز حول الذات egocentrism فبدأ الحكم الأخلاقي في أدناه متأثرا بالتمركز حول الذات وينتهي في أعلاه بالتخلص التام من التمرركز حول الذات في العلاقات الاجتماعية . وقد قسم كولبرج مراحل النمو المختلفة إلى ثلاثة مستويات يضم كل مستوى مرحلتين فرعيتين لتكون الحصيلة ست مراحل :

المستوى الأعلى : ما قبل العرف والقانون .

وكثيرا ما يطلق عليها المستوى اللاأخلاقي بمعنى غياب المعيار الأخلاقي فيه وتعتمد تبريرات الأعمال المختلفة على مذهب المنفعة أو اللذة . فهي تجنب للعقاب أو توقعا للفائدة أو الثواب .

١ - مرحلة الطاعة للسلطة والخوف من العقاب : فنحن نتجنب القيام بأى عمل يكون فيه كسر للقواعد العامة خشية العقاب (نمرکز تلم حول الذات) .

٢ - مرحلة الفردية والوسيلة وتبادل المنفعة فما يحقق لنا لذة فهو طيب ، وما يحقق ألما فهو شر ، ونحن نتبع القواعد عندما تتفق مع المصلحة العاجلة للفرد واحتياجاته والسماح للآخرين باتباع نفس الأسلوب (اتساع الدائرة لتشمل مصلحة الآخرين ولكن في حدود علاقاتها بمصلحة الفرد ذاته) .

المستوى الثاني : العرف والقانون :

ويتميز هذا المستوى باتباع السلوك الذى يتناسب مع الرؤية العرفية والقانونية والعرف في رأى كولبرج هو ما اجتمع عليه رأى الناس في حدود دائرة معارف الشخص ذاته باعتباره صوابا أو خطأ بينما يعنى القانون دائرة المسؤولية القانونية التى تتسع لتشمل الأفراد كلهم داخل الإطار العام للدولة كلها أو داخل كيان سياسي معين .

٣ - مرحلة العرف : فنحن نفعل أى شيء طالما كان مساهرا للتوقعات المتبادلة والعلاقات المشتركة بين الأفراد المحيطون بالشخص وتتطلبنا الحاجة لأن نكون أفراد طبيين في عيون الآخرين فنهم بهم ونحافظ على القواعد التى تدعم السلوك النظمي الطيب .

٤ - مرحلة القانون : وهي مرحلة النظام الاجتماعي ونحن نفعل أى شيء يقع في دائرة عدم انتهاك كيان هذه المؤسسة الاجتماعية ونجنب

انهيارها إذا ما ذهب كل فرد بما يراه صالحا فهي مرحلة التزام بحرفية القانون ونصه دون استثناء .

المسوى الثالث :

مرحلة ما بعد العرف والقانون (المبادئ الإنسانية العامة) وتمتاز هذه المرحلة العامة بعدم الإلتزام بحرفية القانون وإدراك الهدف الإنساني منه ، وهو خدمة الفرد والمحافظة على كيان المجتمع فإذا كان تطبيقه يتعارض مع المصلحة العامة في المجتمع فإننا في هذه الحالة تكون طاعتنا نسبية واتجاهنا الأمثل هو اتباع المبادئ الأخلاقية العامة والإلتزام بها حتى أمام القانون .

٥ - مرحلة العقد الاجتماعي والمنافع وتتميز بالتزام الفرد تجاه القانون على أساس أنه نتيجة للعقد الاجتماعي القائم على المحافظة على القانون من أجل رفاهية الجميع ، ولنا إذا وقف القانون حائلا ضد تحقيق هذه الرفاهية فإننا لا ننظر إليه بصفة مطلقة دائما يمكن تعديله أو إيقافه إذا كان ذلك في صالح المجتمع ككل .

٦ - مرحلة استخدام الضمور واعتبار المبادئ الأخلاقية العامة هي الإلتزام الأول وأن القانون الوضعي يجب أن ينبثق من هذه المبادئ وألا يحدها ولنا فمن نعمل بما يرضى ضمورنا وليس بما يندأ المسؤولية القانونية :

وهكذا نرى التحول في اعتبار السلطة الخارجية والانصياع لها في المرحلة الأولى إلى اعتبار المثل التي نراها في أعماق ضمائرنا باعتبارها الموجهات الأساسية للحكم الأخلاقي ويرى كولبرج أن مراحل النمو الأخلاقي ذات تكامل ترتبي أي أن المرحلة التالية تشمل المرحلة السابقة لها كما أنها تلتزم بالنسق الترتبي فلا تسبق إحداها مرحلة تالية لها في الترتيب ، ولا يمكن أن يتخطى الفرد مرحلة منها وإنما لابد من المرور بهذه المراحل بالترتيب ذاته . وبما أن النمو الأخلاقي يقتصر على إصدار الحكم الأخلاقي فإنه يرتبط ارتباطا أساسيا بالنمو المعرفي ، ولنا جعل كولبرج الفروق الأساسية بين المراحل كلها فروق تأتي من اتساع دائرة التركيز

حول الذات قنبلاً بالتمركز الكامل حول الذات وتنتهي بأن تشمل الدائرة كافة البشر .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المراحل رغم ترتيبها في الحلوث ليست مطلقة في وجودها في كافة ما يتعرض له الناس كما أنها ليست ثابتة في توقيتها عند البشر أجمعين بل وقد تكون غير ثابتة عند الفرد ذاته في كل المواقف ولكن مرات الالتزام بالعرف أو بالقانون هي التي يمكن أن تعطينا مؤشراً عن المرحلة التي يكون عليها الفرد . ولكن هذه المراحل عالمية في محتواها وترتيبها ولا تتأثر بعامل اختلاف الجنس أو العنصر أو الثقافة وإن كانت هناك فروق فردية أو حضارية في سرعة الاعتلاء لسلم الترقى نحو الحكم الأخلاقي . وإن التفاعل المتزن بين أفراد المجتمع سيؤدي إلى سرعة التخلص من التمرکز حول الذات والقدرة على لعب الأدوار المخالفة مما يساعد على هذا الارتقاء [عيسى ، ١٩٨٣] .

(هـ) نظرية نمو الصلح الاجتماعي : [هارى هارلو وزوجته مارجريت]

يأتى الوليد البشرى إلى المسرح الاجتماعي خلفية ملايين السنين من التطور البشرى في العلاقات الاجتماعية يسرى فيها خيط الاستجابة إلى رؤية البشر وأصواتهم وأن يتصرف بطريقة تستثير استجاباتهم وتعتبر هذه الميول الفطرية أسس البناء لأنسقه أكثر تعقيداً للسلوك الاجتماعي الذى يبدأ داخل الأسرة .. وفي أغلب الحضارات التى نعرفها نجد أوثق العلاقات الاجتماعية تلك العلاقة القائمة بين الوليد البشرى وأمه حيث تبدأ علاقتهما في إطار تكافلي يكون فيه الوليد امتداداً لوجود الأم .

وفي ضوء هذه العلاقة التكافلية بين الوليد والأم اهم الباحثون بدراسة الرابطة الخاصة بين الوليد والأم (أو بدليها) وأطلقوا عليه اسم الصلح الاجتماعي Social attachment وقد يرى بعض العلماء أصولاً وراثية في هذه العلاقة وقد يطلقون عليها مصطلح الغريزة ولكن الأبحاث التى جرت في هذا المجال قد أفرت فطرية الميل ولكنها لم توافق على وضعها داخل التحديد الفرائضى التكمشي ولكنها نزعات فطرية تقوم التشبث الاجتماعية على المدى الطويل بتشكيلها وإعطائها صوراً أكثر مرونة ، وأكثر تعقيداً .

وهذه العلاقة الاجتماعية يمكن أن ننظر إليها باعتبارها نسفا . وهذا النسق الانفعالي هو علاقة بين طرفين تتميزها المشاعر القوية والاهتمام المتبادل . أى أنه علاقة تأثير وتأثر فالطفل يكيى والأم تقترب فيصمت الطفل فتناغيه الأم فينظر الطفل إلى الأم ويبتسم الطفل إلى أن يصل هذا التأثير إلى مرحلة التوقف عندما ينهي هذه العلاقة أحد الطرفين .

ولقد قامت دراسات كثيرة على الأنسقة الانفعالية التي تشكل هذا الجانب من النمو بين الحيوانات الأولية وذلك لسهولة التجريب من ناحية التحكم والناحية الأخلاقية في البحث من ناحية ومن ناحية أخرى سرعة تواتر الدورة الفمالية للحيوان ورغم أن هناك خلافت بين الوليد البشرى والوليد الحيوانى في سرعة النمو إلا أن التشابه في المراحل يجعلنا ننظر بثقة إلى هذه الأنماط نمو الحيوان - على أقل تقدير - كدليل في دراستنا لها عند الإنسان ولقد درس هارلو وزوجته هذه الأنسقة الانفعالية لدى القروود من نوع الشمبانزى وتوصلا إلى وضع سلسلة من المراحل تمر فيها هذه العلاقة وفرقا بين حالتين الحالة الأولى : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير ، والحالة الثانية عندما تكون الأم هي مصدر التأثير [Harlow 1966 &] .

أولا : عندما يكون الوليد هو مصدر التأثير في العلاقة الاجتماعية :

- ١ - مرحلة الأفعال المنعكسة . وهي مرحلة قصيرة تقوم فيها الأفعال المنعكسة بضمان الحياة له عن طريق المص والقبض على الأشياء والتبع البصرى للأم .
- ٢ - مرحلة الالتصاق والراحة وهي التي تصبح فيها أفعال الوليد إرادية أو شبه إرادية ويتكون لدى الطفل شعور بالأمان في وجود الأم .
- ٣ - مرحلة الأمان فعندما يحس الطفل بالأمان يمكنه أن يترك أمه لفترة قصيرة ليعود إلى قاعدة الأمان لديه وفي فترة الانفصال القصيرة هذه يع فيها التعرف على البيئة وينتج عنها شعور بالثقة في النفس تشكل في حد ذاته خطوة أساسية للمرحلة التالية .

٤ - مرحلة الانفصال حين تكتمل العلاقات بين الأقران وتتوقف للأم عن كونها المصدر الرئيسي للتأثير في حياة الطفل .

ثانيا : فيما بين الوليد والأم حينما يكون مصدر التأثير هو الأم :

١ - مرحلة الالتصاق الأموى والحماية وتتميز بالتقبل التام للوليد وبذل الغالي والنفيس من أجل سلامته وحمايته عن طريق التغذية وإبعاد الأخطار والالتصاق الجسدى .

٢ - مرحلة المشاعر الوجدانية المتكافئة والمتضادة ففي هذه المرحلة الانتقالية تسمح الأم للطفل بتركها لمدة وقد تشجب اعتماده الكلي عليها ، وتعطيه فرصة لاستكشاف البيئة وقد تشذب من سلوكه ولكن بحنان إلى حد ما .

٣ - مرحلة الانفصال والرفض وقد يصل إلى هذا النسق الانفعالي بين الحيوانات مبكرا جدا عن الإنسان ، فعندما ترفض الأم الوليد أو الابن لكي تعطي اهتمامها لوليد آخر يكون ذلك واضحا جدا في الحيوانات ولكنه أقل حدة وأكثر تأجيلا عند البشر وفي كثير من الأحيان يكون هذا القطع النفسى قاسيا على الطرفين عند البشر .

وهذا النموذج الذى وضعه هارلو وزوجته يساعدنا على تفهم النسق التبادلي لهذه العلاقة كما أنه يشير إلى استخدام المماثلة والمواءمة التى أشار إليها جان يياجيه في عملية التوازن ولا يمكننا أن نغفل الأساسيات التى يتبعها الطرفان في المساومة للعلاقة بين الطرفين فهناك خصائص الإثارة عند الطفل تشكل الاستجابات لدى البالغ مثل براءة الأطفال وضعف الوليد وحاجته للحماية مما يستلزم مشاعر الحماية لدى الكبار بغض النظر عن الوسط الثقافى ، ولقد توصل الكثير من الباحثين إلى أن ابتسامة الطفل تجعل منه شيئا مثيرا يجذب إليه الكبار مما يزيد فرصة البقاء لديه . ولكن دراسة الحيوانات أدت إلى إغفال دور الأب وقد تعرض هذا الجانب لبعض الدراسات حول تأثير غياب الأب عن المنزل وكيف أن وجوده قد يقع في الظل في حالة وجود الأم ولكن لا يمكن إغفال تأثير

هذه الفترات التي يوجد فيها الأب فترة قصيرة مشحونة بالانفعالات قد تغطي على فترات طويلة يتخللها الفتر أو عدم الرضى والملل .

ولا يقتصر التعلق الاجتماعي على الأم أو الأب أو كليهما ولكن مع تقدم العمر تكبر مع الطفل دائرة التعامل مع الأفراد ويتخلص من التركيز حول الذات ويتأثر نموه وتطوره بحالة الطفل النفسية من قلق أو أمان وكمية الإثارة الاجتماعية ومدى غرابة الأشخاص الذين يتلاقون معه وتتطور من علاقة اعتيادية إلى علاقة تبادلية في المصالح إلى علاقة فكرية إلى علاقة إنسانية تتخطى كل المعايير دون ذلك .

ثالثا : نظريات تتبع النموذج الجبري التكاملي :

(أ) نظرية النضج أو النمو التكاملي « أرنولد جيزل » :

تمتد جذور هذه النظرية إلى أبحاث نهايات القرن الثامن عشر (أى قبل اجراء دراسة جيزل بوقت طويل) عندما ظهرت نظرية الاستعادة أو النظرية الشخصية recapitulation Theory وهي التي تذهب إلى القول إن الفرد يعيد أو يلخص في نموه تاريخ الجنس الذي ينتمى إليه على صعيدي التكوين والسلوك . أى أن الفرد في نموه يستعيد المراحل والأنواع التي تم المرور عبرها في تطور العرق والجنس فتطور الكائن الفرد - Ontogeny هو تكرار وتلخيص لتطور النوع ونشوءه أو لتاريخ العرق - Phylogeny وهذه النظرية وجدت أصداؤها في كتابات روسو والمتجهين لفلسفته في التربية أمثال بستالوزي وفروبل وبسدهما بقرن من الزمان في كتابات ستانلي هول .

وتؤكد نظرية أرنولد جيزل على ما أكد عليه روسو من التحكم الذاتي الداخلي للنمو وإن كانت قد استبعدت مبدأ التوازى بين التطور البشرى العلم والتطور الفردي الذي تعرض للهجوم من جانب الدراسات التاريخية والأنثروبولوجية . وقد ركزت النظرية على عامل النضج وهو المفهوم الذي لا ق قبولا بين السلوكيين والتربويين وحتى العوام وإن كانوا ينظرون إليه باعتباره في الناحية المقابلة للتعليم ويشيرون إليه باعتباره متمثلا في الزيادات التي تطرأ على

القدرة الوظيفية والتي يمكن ارجاعها إلى التغير الفسيولوجي أو التأثير التراكمي للخبرة العارضة على طرف النقيض من تلك الزيادات التي يمكن ارجاعها للتدريب المقصود أو الخبرة المحددة . ويرى جيزل أن النضج يمثل استراتيجيات أو ميكانيزمات تنظيمية باطنية النمو تعتبر مسئولة عن تحديد مسار النمو بكافة جوانبه بما في ذلك الناتج عن التعليم المقصود أو التعلم .

و خلاصة القول أن النموذج الذى يشير إليه « جيزل » هو نموذج نمو الجنين أو تشكل النبات حيث تخضع جوانب النمو سواء الفسيولوجي أو السلوكي أو النفسي إلى قوانين تطابق نمو الجنين في الرحم أو النبات في البرية وهذه القوانين باطنية النمو وتحدد الاتجاه الأساسي للتمايز والتشكيل بينما يقتصر دور العوامل البيئية على مساندة هذه العملية أو إعطائها صورة معينة ولكنها لا تولدها بأى حال . ولأن الموروثات الإنسانية عالمية الوجود فإن التابع في النمو - أو مراحله - يظهر في تلقائية وبالضرورة الحتمية وتماثل صور هذا الظهور حتى في الثقافات المتباينة . وأن ذلك يحتم علينا ألا نتدخل في عملية النمو حتى في حالة ظهور أنماط غير مرغوب فيها فإن الزمن كفيّل بتنحيها حتى عندما يتجاهلها والديان ويتصدى لها التنظيم الداخلي الباطني للفرد . وأن أى تدخل من جانب والديين أو من يقوم بنورهما يمكن أن يؤدي إلى تأثير سلبي [Gezell, 1954] .

وقد يجد هذا النموذج قبولا في النمو في مرحلة الجنين أو بعض الجوانب التي يختص بها النوع البشرى كله ، ولكنها تقصر عن تفسير ما يحدث فيما بعد الولادة أو على الأقل بعد سنّ المهد وتغفل تأثير الخبرة الفردية والمؤثرات البيئية خاصة ما نجهده من فروق فردية ومن فروق حضارية وأنماط مختلفة من محتوى النمو وتسلسل مراحله .

(ب) النظرية اللغوية : نظرية النمو التليدى « نوعام تشومسكي » :

بدأ تشومسكي ما يسمى بالثورة اللغوية سنة ١٩٥٧ عندما وجه نقده لنظرية سكينر في النمو اللغوي الذى يرى أن اللغة مهارة مثل كل المهارات تخضع للمبادئ العامة للتعلم - التعزيز - التقليد - الإضافة - الكمية . وانتقل بالكرة

من ملعب اليبيين إلى ملعب الوراثين الذين يرون أن التركيب البيولوجي للإنسان يحمل بين طياته كل القدرات وأن تأثير البيئة يقتصر على إظهار هذه القدرات فقط .

ويرى تشومسكي أن الأطفال يولدون ومعهم صيغا لتركيبات اللغة في تركيبهم البيولوجي تجعلهم قادرين على تحديد التركيبات المناسبة لأي لغة يتعرضون لها أى أن الطفل لديه ما يسمى بالأساس العالمي الشامل للغة بغض النظر عن مظهرها الخارجي الإنجليزية كانت أو عربية فالتركيبات الأساسية للغات جميعا واحدة فمثلا أى جملة تتكون من اسم وفعل ولكن ما تختلف فيه اللغات هو المظهر الخارجي فقط ومن هنا ظهر مفهوم عالميات اللغة Linguistic universals كما ظهر مفهوم النحو التوليدي Generative Grammar باعتباره ، النظام الأساسي أو القواعد الأساسية للغة التي تحتوى على التحويلات المختلفة التي تعطي بدورها الصفة التوليدية للغة الإنسانية فتجعلنا قادرين على تحويل جملة بسيطة مثلا إلى أشكال مختلفة تتساوى جميعها في الأصل وأطلق على هذا الأصل التركيب العميق deep structure وأطلق على الأشكال الظاهرة في منطوق الفرد التركيب السطحي Surface structure .

فمثلا : أكل القط الفأر

أكل الفأر بواسطة القط

الذى أكل الفأر هو القط

كلها تراكيب سطحية مختلفة لتركيب عميق واحد هو « القط أكل الفأر » .

ودقت الباب حتى كلمتي .

دقت الباب حتى كل متي .

تركيبن سطحيين متشابهين ولكنهما يختلفان في التركيب العميق .

وتعتبر الكفاءة اللغوية - linguistic competence مثالية بعيدة عن الخطأ كامة لدى الإنسان بينما يكون الأداء performance معرضا لحفوات اللسان والأخطاء اللغوية المرتبطة بعدم النضج المتمثل في زيادة العمر الزمني فكلما كبر

الإنسان نصحت قدرته على استخدام القدرة الفطرية التي ولد بها أو الماكينة التي تمت برمجتها قبل أن يولد وهي جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD) واقترب أدائه من الكفاءة الفطرية .

وقد وجهت عدة انتقادات لهذه النظرية لتركيزها على ناحيتين : الناحية اللغوية واعتبارها الأساس الوحيد للنمو اللغوي وإغفالها الاستراتيجيات غير اللغوية التي يمكن أن يلجأ إليها الطفل أو الفرد العادي في فهمه وإصداره للغة ما ، والناحية التحديدية وتركيزها على الكيان المسبق التقدير للغة وأن هذه القدرة ثابتة منذ الميلاد أو الإخصاب واعتبار الدليل في ذلك عالميات اللغة في حين أن العالميات الخاصة باللغة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في القدرة البشرية على تعلمها وفهمها وإصدارها [Essa,1979] .

تكامل نظريات النمو :

استعرضنا في الجزء السابق المداخل الثلاث الرئيسية في دراسة علم النفس النمو من ناحية التنظير ، كما تحدثنا باختصار عن بعض النظريات التي يمكن أن نضعها داخل أى من هذه المداخل ، ولكننا بعد هذا الاستعراض يمكن أن نصل إلى عدة نتائج أهمها :

١ - أن المداخل الثلاث المذكورة آنفا (المدخل التراكمي الآلي - المدخل البنوي العضوي - المدخل الجبري التكتفي) . ليست ذات حدود جامعة مانعة وإنه من الخطأ أن نعتبر نظرياتها تفصل انفصالا تاما ، وإنما يمكن أن ننظر إلى هذه النظريات باعتبار تواجدها على محور متصل يزداد تشعب بعضها بطرف منه دون الآخر وهذا التشعب يمكن أن نحس به في جوهر النظرية ولا تستطيع قياس نسبته ، فكل هذه النظريات تقريبا لا تغفل أهمية الاستعداد الفردي كما أنها لا تهمل أثر الخبرة العارضة أو المقصودة في إحداث التغير الذي يمكن أن نرى فيه نموا .

٢ - أن معظم هذه النظريات إن لم يكن كلها قد تختلف في تركيزها إلى جانب من جوانب النمو دون جانب آخر ولكنها في الواقع لا تنكر

هذه الجوانب الأخرى وإنما تنظر إليها من خلال المنظور المتيسر من هذا الجانب .

فمثلا نظرية نمو الشخصية الانفعالي في رأى فرويد تركز على إشباع الرغبات وترى في ذلك الأساس للنمو الاجتماعي والكيان النفسي السوى الذى سيمكن من نمو الجوانب الأخرى . واريكسون يرى أن النمو الاجتماعى المتمثل في تكامل الأنا يمكن أن يؤدى إلى الشخصية السوية التى تتمثل في الإنتاجية وإعطاء الوجود الفردى معنى . وجان ياجيه يرى أن النمو المعرفي يعتبر الأساس الذى يمكن أن يبنى عليه النمو الاجتماعى والأخلاقي والجميع يرون أن النمو الجسمي وسلامته والنمو الحركي وتكامله يعتبران ذا أهمية قصوى في تحقيق النمو لديهم مع اختلاف الاتجاه . ومن الواضح أن أصحاب النظريات عندما يلجأون إلى تأكيد وجهة نظر معينة فإنهم يضطرون إلى وضعها داخل حدود نظرية معينة قد يكون من المستحيل الالتزام المطلق بها عند التطبيق العملي فالعالم سكرن لم يجد صعوبة في إثبات وجهة نظره داخل معمل أقاله ولكن المنزل العادى يختلف اختلافاً بينا عن هذا المعمل . وواطسن عندما التزم بالتدريب كأساس للنمو أغفل الواقع الذى يحدته اعتماد الفرد الداخلى ، كما أننا حين نتفق مع جيزل في أن بعض مظاهر النمو يحددها توقيت داخلى إلا أن مثل هذا التفسير لا ينطبق على كافة الجوانب لظاهرة معقدة مثل النمو الإنسانى . ولكن التربويين يجدون أنفسهم في موقع أفضل يختارون من كل بستان زهرة ويزنون نقاط القوة ونقاط الضعف في كل نظرية دون أدنى خوف من تعارض أو نقص .

٣ - أن اختلاف الأساس بينهما يكمن في أمرين أساسيين يشكلان في حد ذاتهما نقطتي ضعف فيهما وهما :

(١) اختلاف الرؤية تجاه الفرد سواء من ناحية مطلوعته للبيئة أو علم تأثره بها فمنها من يرى الفرد سلبياً ومنها من يراه نشيطاً إيجابياً يتلقى ويختار ومنها من يراه شريراً بطبعه يتكون من

جملة رغبات بيهيمية هدفه تحقيقها ومنها من يراه خيرا بطبعه ويرى كمال نموه في تكشف هذا الطبع الفطرى ورعايته .

وهذا التقسيم في حد ذاته لا يعتمد على أساس سليم وإنما على تكهنات نظرية تأثرت باتجاهات هؤلاء الأفراد الفلسفية كما أن هذا التقسيم المطلق قد يضع رعاية النمو الإنساني - كهدف من أهداف التربية - داخل إطار ضيق يحددها هذا المنظور ويؤدى بنا إلى خطأ الاختصار على رؤية دون أخرى مما يجعلنا نفرض النظر عن كثير من الظواهر التى نحس أنها تهدد هذه الرؤية وما قد يترتب على ذلك من عدم شموليتها . كما أن العلاقة الواقعة بين الفرد والبيئة ليست أحادية الجانب وإنما هي علاقة تبادلية التأثير بل إن الطرف الأقوى فيها هو الإنسان .

(ب) اختلاف المعيار المرجعي وعدم وضوح غايته . فالنمو تعريفه الأساسي هو وصول الأمر إلى غايته . والنمو الإنساني هو عملية تغير مستمر متسلسل منتظم يهدف إلى كمال الإنسان . ولو أننا وضعنا هذا التعريف الأساسي كمعيار مرجعي تقاس عليه هذه النظريات لوجدناها متفقة عليه من الناحية النظرية مختلفة حوله من الناحية الإجرائية . فبينما يرى أتباع المدخل التراكمي الآلي أن عملية التغير هذه متصلة لا تختلف من مرحلة إلى أخرى يرى الآخرون أنها غير متصلة وتختلف في كيفيةها من مرحلة إلى أخرى ، وكذلك التسلسل يراه السلوكيون بأن حلقاته يحددها كم الاستيعاب ويرتبط ارتباطا أساسيا بالخبرة التى يتعرض لها الفرد بينما يرى الآخرون أن حلقاته تحددها نوعية الاستيعاب وترتبط ارتباطا أساسيا باستعداد الفرد الذاتي الداخلي وإن اختلفوا فيما بينهم حول الأهمية التى يمكن أن نعطيها لهذا الاستعداد . وكذا الأمر بالنسبة للانتظام الذى يتسم به هذا التغير. فبينما لا يعطي

السلوكيون أهمية كبرى للترتيب المنتظم يركزون على هذا الأمر ويعطونه أهمية كبرى وقد يلقى ذلك ضوعاً على نوعية الترابط بين هذه الحلقات التي يطلقون عليها مصطلح المراحل . أما بالنسبة لكمال الإنسان فقد اختلقت معظم هذه النظريات حول معيار هذا الكمال بنقض النظر عن المدخل الذى تنتمي إليه ، هل هو القدرة على القيام بالتفكير الرمزي أم هو رضى الفرد عن الطريقة التى تم بها إشباع رغباته الفطرية أو هو تحقيق المقبولة المتبادلة بين الفرد والمجتمع أو هو اكتساب المتيسر من الخيرات ؟ وكل هذه في حد ذاتها معايير متذبذبة لا يمكن الارتكان إليها فالرضا الفردى ليس معياراً يقينياً ثابتاً وكذا الأمر بالنسبة للمقبولة الاجتماعية أو الخيرات المتاحة ، وحتى التفكير الرمزي هو في حد ذاته وسيلة لا نترك نتائجها بل ومن الخطأ تحدد الغاية بها .

وهذا يجعلنا لا نرجع نظرية على أخرى ولا نستطيع أن نحدد على نظرية دون سواها . ومن ثم يميل البعض - بل الغالبية - من التربويين إلى أن يختاروا أن النظرة الأكثر صواباً هي التى ترى بتكامل هذه النظريات وغيرها وأن الفهم الواسع لظاهرة النمو الإنساني يركز على هذه النظريات باعتبارها نسقاً واحداً متعدد الجوانب وأن الاختلاف البين في مذاخلها يرجع في أساسه إما إلى اختلاف حول المصطلحات ذاتها أو سوء فهم لمصطلح معين أو حول أساس نظرى غير يقيني ، ولكنهم قد يتمسكون بالتقسيم الذى يخضع له دراسة النمو في هذه النظريات مبررين ذلك بأن الهدف منه هو تبسيط الدراسة وليس تعقيداً ، ولكن الأخذ بهذا الرأى يوقنا في خطأ منهجي يتمثل في تجاهل الأصول النظرية والفلسفة التى يستخدمها أصحاب هذه النظريات كمعيار في تفسير الظواهر والنتائج التى يتوصلون إليها من أبحاثهم الأميركية كما أننا نلجأ إلى خلق نسج أميرقي قائم على التلفيق والتوفيق ظاهري الانسجام باطنى الاختلاف .. وتصبح النتائج الأميركية غاية في ذاتها وتخضع للرأى الناقية للأفراد كل حسب مناحله - إن وجد هذا المنحى - وهكذا تبرز الحاجة إلى وجود نظرية تميز

بالشمول ولا تتعارض النتائج الأميركية مع مسلماتها النظرية .

رؤية إسلامية في النمو الإنساني :

رأينا كيف تقلب الفكر اليوناني في نظرية الإنسان بين آراء الفلاسفة حول طبيعة الإنسان ومعايير نموه ونهجت الفلسفة الغربية الحديثة نفس النهج - كما رأينا الثنائية التي غلفت هذه الآراء والتي مزقت الإنسان بين عالين أحدهما علوى يحتوى على قيم عليا مطلقة سامية وآخر دنيوى يحتوى على قيم سفلى ذاتية هابطة ، وظل الإنسان يبحث عن وحدته واتساقه ويحاول أن يجد نوعا من الفكر يوحد بين هذين العالين ، ويجعل القيم نتاجا للواقع والحياة التى يعيشها . وقد تمثل هذا التقلب في ظهور نظريات لتفسير النمو الإنساني تختلف مسلماتها اختلافا قد يصل إلى حد التناقض ولكنها تتراكم في تواجدها على صعيد البحث في علم نفس النمو . فنجد نظريات تغالى في أثر البيئة على الإنسان ونموه وبالتالي في هيمنة الكبار على الصغار وإهمال الاستعدادات الفطرية في الطبيعة الإنسانية ، ومن ثم يكون النمو هو الملقى الذى يصل إليه تراكم الخبرة ونقلها إلى عقل الطفل الفلرغ دون تسيير ، ونجد أخرى ترى الإنسان خاطيء بطبعه ، شرير بفطرته ، ومن ثم يتحقق النمو بتخلص من هذه الفطرة الشريرة الخاطئة ونجد في ذلك تبريرا لاستبداد الكبار المطلق والبعد عن تنمية الفكر الناقد لدى الطفل وعدم الثقة في قدراته ؛ وتزامن مع هذه النظريات ، نظريات أخرى ترى في الإنسان قاهرا للطبيعة غائيا لمجالاتها ، وأخرى ترى الطبيعة البشرية خيرة بالفطرة وأن مصدر الشر هو المجتمع الذى يجب ألا يتدخل في حرية الإنسان لأن ذلك سيعوق نموه بل ويتسبب في إفساد هذا النمو وعلى هذا فاقموا السوى يتحقق تلقائيا بلا تدخل وذاتيا بلا معيل خارجي ، ونجد في ذلك تبريرا لإعطاء ثقة كبيرة في قدرات الطفل وجعل المكانة الأولى لحرية وقدراته ولمولوه واستعداداته .

ويرجع ذلك إلى وجود حلقة مفرغة يدور فيها الفكر الفلسفي ولا يدري أين طرفاها وتعود هذه الحلقة المفرغة إلى سبب رئيسي هو اعتماد الإنسان على كفايته الذاتية في سبرغور الحقائق الغيبية وتعميم الأحكام الجزئية التى يراها على الأمر كله ، أضف إلى ذلك محاولة إخضاع الإنسان في نموه إلى معايير صارمة قد

يستقي بعضها من البحث في غيره من المخلوقات وهذا يتجاهل أن الإنسان فوق ما في طبيعته من تعقيد وتركيب وتنوع ، كائن ينفرد بالإدارة مما يجعل من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - التنبؤ اليقيني بسلوكه واختياراته وأنه ليس من صنع نفسه أو غيره من المخلوقات ومن ثم فلا يمكن لإمرئ كائنا من كان وضع القوانين تحيط بهذه الطبيعة المعقدة ، ولا يعني ذلك أن نضع أقلامنا ونسكت ، وإنما أن نقر بعجزنا ونثبت ، فلا ندعى شمولية نظرية ما توصل إليه فرد معين ونرفض سواها ، ولا نتحيز لرؤية أضاعت جانباً وأغفلت باقي الجوانب/وأن نتخلص من سمات توصل إليها عقلنا ثم خضع لها ومن هنا كان الاختلاف في النظرة بين الرؤية الغريبة والرؤية التي يوردها هذا الكتاب كدليل له . وقد بنى هذا الاختلاف على ما يلي :

(أ) أن معظم النظريات الغريبة تميل إلى النظر إلى الأنشطة الإنسانية على أساس أن الأحداث السابقة هي التي تحددها - تماماً مثلما الحال في العلوم الطبيعية التي تعتبر أن ما يتم من أحداث يمكن تحديده بالنظر في الأحداث الطبيعية التي تسبقها وغالباً ما ينكر أتباعها فكرة الإرادة الإنسانية أو يتجاهلونها أو على الأقل لا يعطونها المرتبة المناسبة .

(ب) أن هذه النظريات تعتمد اعتماداً تاماً على أن علم النفس بصفة - عامة - وعلم نفس النمو بالتالي - علم أمميقي يعتد على الملاحظة والتجربة

فقط وهذا أمر يعتره الشك من جانبنا بسبب أن هناك أمور نفسية لا يمكن إخضاعها للتجريب أو حتى ملاحظتها ، كما أن تجاهلها يشكل نقصاً كبيراً في البنية النفسية للإنسان ، وبنية علم النفس ذاته ، بينما يزودنا الوحي بالدليل اليقيني ﴿ ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير ﴾ .

وللى جانب ما تمت الإشارة إليه من نقاط اختلاف نجد أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني اتسمت بالشمولية والاحتواء والثبات . فقد شملت كافة البشر بل

كافة المخلوقات وحددت العلاقة الكائنة بينها واحتوت على تبيان لكل الجوانب المتصلة بالثمو الإنساني ظاهره وباطنه وأرست معايير للنمو تشكل كل المعايير التي أشارت إليها النظريات المختلفة ولكنها توحدت في معيار أسمى هو « التقى » نجد له معيار ذاتي أساسه استفتاء القلب والعلاقة بين الإنسان وربه بلا وسيط ويكفي أن قمة العبادة ، وهي الإيمان أساسها قلبي . كما نجد له معيار موضوعي فصله الله في حدوده التي أمرنا بالالتزام بها ، ومعيار اجتماعي يتمثل في الأمر بالمعروف وبالعرف وتمثل أدوار الغير في التعامل مع الناس ، ومعيار مادي أساسه التجربة والخبرة الناتية وتحكم العقل في حدود ما يستطيع كما يظهر ثبات هذه الرؤية في أنها استمرت في التكوين مدة ثلاثة وعشرين عاما من عمر الرسول ﷺ ، وعاصرت جيلا كاملا ورافقت مراحل مختلفة من مراحل الثمو وخلقت رجالا ونساء استطاعوا بحمل الرسالة وممارستها الوصول إلى القمة واقتربوا من الكمال في الثمو اقترابا عز على من بعدهم وأقر به الجميع . أضف إلى ذلك أن القرآن وهو الأساس لهذه الرؤية ظل واحدا محفوظا من كل أنواع التحريف من نقص أو زيادة أو تبديل وهو أمر لم يتحقق للكتب السماوية السابقة . كما أنه جاء مكتملا فأقر ما سبقه ولم يلفظ من الماضي شوى شوائبه .

ويمكن أن نستخلص هذه الرؤية في الثمو الإنساني مما جاء في الكتاب والسنة :

١ - أن غاية الثمو الإنساني هي أن يصل الفرد إلى الوفاق مع منهج الله ينبثق عنه بالضرورة وفاق مع نفسه ومع الناس ومع الكون كله ويكون قادرا على عمارة الأرض كما أراد له الله أن يكون . فالإنسان لم يخلق عبثا ولم يترك سدى^(١) وإنما خلق لغاية وحكمه أن يعرف الله ويعبده^(٢) ويكون خليفته في أرضه^(٣)

(١) ﴿ أفحسبم أنما خلقناكم عبثا وأنكم إلينا لا ترجعون ؟ فقال الله الملك الحق ﴾ [المؤمنون ١١٥ - ١١٦] .

(٢) ﴿ وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ﴾ [الذاريات ٥٦] .

(٣) ﴿ وإذا قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة ﴾ [البقرة - ٣٠] .

وليحمل الأمانة الكبرى^(١) في هذه الحياة القصيرة ليستعد لحياة البقاء مما يعطي
بعنا جديدا وامتدادا لهذه الحياة .

والعبادة التي تشير إليها العقيدة الإسلامية لا تقتصر على ممارسة الشعائر
والنسك وإنما تتعدى لتشمل كل عمل ابن آدم يقصد به وجه الله ومن ثم فإن غاية
التمو التي تتمثل في وصول الأمر كإله هي أن توافق جوانب الإنسان المختلفة معيار
الرقى القرآني كمّا ونوعا ، تفردا وتكاملا .

٢ - أن التمو يسر وفقا لنواميس إلهية وأى خلل في التاموس يحرف التمو
عن مساره الطبيعي^(٢) .

٣ - أن جوانب التمو بينها علاقات متبادلة وكلها تعمل بشكل تكاملي
لتحقيق غاية التمو فلا تغفل الروح من أجل الجسد ، ولم تغفل الجسم من أجل
الروح ولكن التزاوج بينهما في وحدة متسقة ملتصقة تعطي لكل حقه من غير إفراط
ولا تفريط . كما أن العلاقة بين الفرد والبيئة ليست علاقة صراع وقهر وإنما علاقة توافق
وتكامل^(٣) .

٤ - أن مسؤلية التمو ليست ذاتية تلقائية كما أنها ليست قائمة على القهر

(١) ﴿إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها ، وأشفقن
منها ، وحملها الإنسان﴾ . [الأحزاب - ٧٢] .

(٢) ﴿وعلق كل شيء فقدره تقديرا﴾ . [الفرقان ٢٠]
﴿لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار ..﴾ [يس ٤٠]
﴿إن كل شيء خلقناه بقدر﴾ [القمر ٤٩]
﴿... ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من
فطور﴾ . [الملك ٣] .

(٣) نذكر في ذلك الإشارة إلى توافق الإيمان مع القول والعمل يقولون بألستهم
﴿يقولون بألستهم ما ليس في قلوبهم﴾
﴿يا أيها الذين آمنوا لما تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله﴾ ، [الصف : ٣]

الاجتماعي وإنما فطرة الله التي وجب على الرعاة رعايتها ، فالإنسان خلق في أحسن تقويم ونموه السوى مسئوليته ومسئولية أولى أمره^(١) .

٥ - أن النمو الإنساني لا يتساوى مع نمو الحيوان في أى جانب من جوانبه رغم ما قد يبدو من تشابه ، ومن ثم لا يمكن النظر إلى ما يحدث في جوانب النمو لدى الحيوان باعتبارها مقياساً نرجع إليه لما يحدث لدى الإنسان^(٢) .

٦ - أن النمو يسير في مراحل تتمايز فيها العلاقة بين الفرد ونفسه والفرد وغيره والفرد والكون والفرد والرب ولعل أقرب مثال على ذلك مراحل التشكيل الإنساني للكائن البشرى مراحل الولاية على النفس وعلى الآخرين في الفقه الإسلامي ومراحل التكليف في جانب العبادات .

٧ - التوحد بين غاية النمو ووسيلته .

٨ - اعتبار الفروق الفردية ، وأن هذه الفروق أمر بوجود الحكمة الإلهية هدفها التكامل في أداء المهام المرتبطة بالخلافة في هذه الأرض وليس التفاضل فهناك

(١) ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾ [التين : ٤] .

قال رسول الله ﷺ : « إن الله خلق آدم على صورته » رواه مسلم .

قال رسول الله ﷺ : « كللكم راع وكللكم مسعول عن رعيته » رواه مسلم .

(٢) يقول الإمام ابن القيم : اعلم أن الله سبحانه وتعالى اختص نوع الإنسان من بين

خلقه بأن كرمه وفضله وشرفه وخلقته لنفسه وخلق له كل شيء ، وخصه من

معرفة وعيته وقربه وإكرامه بما لم يعطه غيره وسخر له ما في سمواته وأرضه

وما بينهما ، حتى ملائكته الذين هم أهل قربه - استخداهم له وجعلها حافظة

له في منامه ويقظته .. وظننه وإقامته .. وأنزل إليه وعليه كتبه وأرسله وأرسل

إليه ، وخاطبه ، وكلمه منه وإليه .. فللإنسان شأن ليس كسائر المخلوقات » .

[منارج السالكين ج ١ ص ٢١٠ ، مطبعة السنة المحمدية .. القاهرة]

﴿ ألم تر أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض وأسبغ عليكم نعمه

ظاهرة وباطنة ﴾ [لقمان - ٢٠]

فروق بين الجنسين^(١) وهناك فروق في قدرات الأفراد الباطنة والظاهرة^(٢) ولكن الهدف للناس جميعا واحد والسييل واحدة .

٩ - أن دراسة النمو الإنساني والتعرف على محدداته لا تبدأ مع لحظة الميلاد أو حتى مع لحظة الإخصاب وإنما تمتد إلى ما قبل ذلك في مرحلة الإعداد للإنجاب من اختيار الشريك المناسب وتوافر الرعاية الأسرية الكاملة .

ونستخلص مما سبق أن النمو الإنساني في هذه الرؤية يتسم - بين ما يتسم به - بالآتي :

(أ) أن المدخل إلى دراسته يجب أن يكون شاملا متعدد الجوانب ومتناحلا وهو ما يتفق مع الطبيعة الإنسانية من ناحية وبين البحث العلمي من ناحية أخرى .

(ب) أن الإطلار المرجعي في تفسير الظواهر المتصلة بالنمو الإنساني واحد ومتميز ويقيني .

(ج) أن غاية النمو واضحة ومعياره متسق مع غايته وكل مرحلة من مراحل النمو تحقق أمرين ، أنها تحقق الغاية الأسمى للنمو الإنساني وتؤدي إلى المرحلة التالية له في تناسق واضح ، ومن ثم فليس هناك اختلاف في معايير المراحل كما أن مشكلات الانتقال بين المراحل قد تكون معلومة .

(د) أن هناك عدم تناقض بين الرؤية النظرية والتطبيق العملي بالإضافة إلى علم وجود تناقض بين النتائج الأميركية وبين الأصول الفكرية .

(١) ﴿ وليس الذكر كالأنثى ﴾ [آل عمران : ٣٦] .

(٢) ﴿ وكل إنسان ألوانه طائر ﴾ في عنقه ﴾ [الإسراء : ١٣] ﴿ ولا يكلف الله

نفسا إلا وسعها ﴾ [البقرة : ٢٨٦] .

ولو أرجعنا ما استخلصناه إلى ما يَبْنَاهُ في مقدمة هذا الفصل من ثلاث معايير أساسية وهي قدرتها على احتواء العوامل التي تم التعرف عليها والتي تساهم في التوصل إلى نتائج منطقية في مبدأ علم أو عدة مبادئ وقدرتها على إعطاء فروض قائمة على المتيسر من البيانات وإمكانية إخضاع هذه الفروض للبحث العلمي بالطرق المعروفة وقدرتها على تخطي ما هو معروف/موقوم في الماضي والحاضر بتوليد أساليب ومجالات بحث جديدة للمستقبل : نجد أن هذه الرؤية تعتبر الأمثل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

- ١ - ارتباط النظريات الخاصة بعلم نفس النمو بإطار فلسفي يتصل بالرؤية الخاصة بالطبيعة الإنسانية والهدف من النمو الإنساني ومعياره .
- ٢ - اختلفت النظريات فيما بينها في مجالات عدة وتركز معظم الاختلاف في ثلاثة مجالات أساسية هي مطاوعة الإنسان ومدى تأثره بالبيئة ، طبيعة الإنسان خيرة أو شريرة ، الهدف من النمو الإنساني ومعياره .
- ٣ - هناك ثلاث نماذج رئيسية للتطور في علم النفس النمو : النموذج التراكمي الآلي أو النموذج المثير والاستجابة - النموذج البنوي العضوي أو نموذج البناء والوظيفة - النموذج الجبري التكتفي أو نموذج الكفاءة والأداء .
- ٤ - بعض النظريات التي تتبع النموذج التراكمي الآلي هي نظرية التعلم الاستجابي والتعلم الإجرائي والتعلم بالملاحظة ومعاملة البيانات . وكلها تنظر إلى النمو الإنساني باعتباره مزينا من الخبرات المتمثلة في وجود استجابات معينة (وفيرة) .
- ٥ - بعض النظريات التي تتبع النموذج البنوي العضوي هي نظرية

التحليل النفسي ، ونظرية إريكسون في النمو الاجتماعي ، ونظرية يياجيه في النمو المعرفي ونظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ونظرية هارلو في نمو التعلق الاجتماعي ، وكلها ترى بأن النمو يسير في مراحل ينشأ في كل مرحلة تركيب معين يؤدي وظيفة معينة مرتبطة به وتشكل مجال ووسيلة التفاعل مع المحيط .

٦ - بعض النظريات التي تتبع النموذج البنوي التكاملي هي نظرية أرنولد جيزل في النمو الإنساني ، ونظرية تشوفسكي في النمو اللغوي ، وهي تنظر إلى النمو باعتباره عملية تكشف ل قدرات سابقة التشكيل ، وأن النمو أساسه عملية تلقائية وأن دور التدريب فيها محدود .

٧ - أن هناك وجهة نظر تنتشر بين التربويين بأن هذه النظريات لا تصلح منفردة لتفسير ظاهرة النمو أو وضع أسس للتبؤ والتحكم فيها وأن الواجب هو الأخذ بها ككل . ووجهة النظر هذه تفتقر إلى المنهجية العلمية لأنها تقوم على الفصل بين الأصل النظري والنتائج الأمبريقية والتناقض بين قبول النتائج ورفض الإطار النظري دون تقديم دليل مناسب ومن ثم تكون المحصلة النهائية نتائج أمبريقية بلا أصول فكرية .

٨ - أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني يمكن أن تسد هذا الفراغ حيث إنها تتميز بشمولية المدخل وتوحد الإطار المرجعي ، وبعينيتها ، ووضوح الغاية من النمو وتوحيدها مع وسيلته بالإضافة إلى عدم وجود تناقض بين الأصل الفكري والنتائج الأمبريقية والوسائل التطبيقية .

٩ - أن الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني ترى بأن :
(أ) هناك غاية لهذا النمو تتمثل في الوفاق مع منح الله والهدف من الخلق .

(ب) النمو يسير وفقاً لتوايس إلهية .

(ج) جوانب النمو متكاملة .

- (د) مسئولية النمو ليست ذاتية كما أنها ليست قائمة على القهر الاجتماعي ، وإنما الرعاية للفطرة السليمة .
- (هـ) اختلاف نمو الإنسان عن نمو الحيوان .
- (و) النمو يسير في مراحل متمايزة وأن معيار هذا التمايز هو العلاقة بين الفرد وربه .
- (ز) غاية النمو ووسيلته ليسا أمرين متناقضين .
- (ح) معدل النمو ومداه يختلف بين الأفراد وأن هذه الفروق الفردية ليس هدفها التمييز بالأفضلية وإنما إيجاد التكامل في الصورة البشرية .

« المراجع »

- ١ - القرآن الكريم .
- ٢ - أحمد أمين ، قصة الفلسفة الحديثة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ، ١٩٤٩ .
- ٣ - حمدى جاب الله : الأخلاق ومعيها بين الوضعية والدين ، مطبعة الجبلاوى القاهرة ، ١٩٧٨ م
- ٤ - محمد رقيق عيسى : في النمو النفسي : آراء ونظريات ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٨١ م .
- ٥ - محمد رقيق عيسى : في النمو الأخلاقي : النظرية ، البحث التطبيق ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ م .
- ٦ - محمد ناصر الدين الألباني : مختصر صحيح مسلم (تحقيق) الطبعة الثالثة المكتب الإسلامى ، دمشق ، ١٩٧٧ م .
- ٧ - محمود عبد الرزاق شفشق : الأصول الفلسفية للتربية ، الطبعة الرابعة دار البحوث العلمية ، الكويت ، ١٩٨٠ .
- ٨ - يوسف القرضولى : الإيمان والحيلة (ط ٤) مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٧٩ م .

- Artistotle : The Basic Works of Aristotle**, Edited by, RichardMcKeon, New York : Random House, 1941.
- Arlin, P.K. Cognitive Development in Adulthood: A fifth stage, Developmental Psychology**, 1975, Vol. II(5) PP. 602 - 606
- Ausubel, D & Sullivan, E. Theory and problems of Child Development (2nd ed.)** Grune & Stratton, Inc., N.Y., 1970.
- Bandura, A. Aggression: A social learning Analysis.** Englewood Cliffs, N.J, : Prentice Hall, 1973.
- Bruner, J. Beyond the Information Given.** Edited by Jermy M. Anglin. New York: Norton, 1973
- CRM Developmental Psychology Today.** Random House, Inc. N.Y., Edited by Elizabeth Hall. 2nd ed. 1975
- Eassa, M.R. The Development of syntax comprehension and Piagetian operational thought in Arabic/English biliguals.** Unpublished, doctoral dissertation, University of Kentucky U.S.A., 1978.
- Erikson, E. Childhood and Society.** 2nd ed. N.Y., Norton, 1963.
- Identity: Youth and Crisis.** N.Y.: Norton, 1968.
- Fein , G . G Child Development Prentic Hall Inc .
Englewood Cliffs , N .J ., 1978 .
- Freud, S. An outline of Psycho- Analysis.** N.Y.: Norton, 1949.
- Gezell, « The Ontogenesis of Infant Behavior. »** in L. Carmichael (ed.) **Manual of Child Psychology**, (2nd ed.) N.Y.: Wiley 1954 PP 335 - 373.
- Harlow, H.f. & Harlow, M.H. Learning to love, American Scientist**, 1966, 54 (3).
- Locke, J. Some thoughts concerning Education (Abridged)** In Peter Gay (ed.) **John Locke on Education.** N.Y. Teachers' College, Columbia University, 1964.

- McDougall, W. **Outline of Psychology**, N.Y.: Scribner's, 1923.
- Piaget, J. **The Child's Conception of Number**. N.Y.: Norton, 1965.
- Piaget's Theory . In p.h. Mussen(ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**. Vol. 1 3rd ed. N.Y. Wiley, 1970, PP703-732.
- Plato, **The Collect ed Dialogues**. Edited by Edith Hamilton and Huntington Cairns. N.Y Pantheon, 1961.
- Skinner, B.F. **About Behaviorism**. N.Y., Knopf, 1974.
- Werner, H. « The Concept of Development from a comparative and orgnismic Point of View ». In Dale B. Harris (ed.) **The concept of Development**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.

الفصل الثالث

مرحلة الحمل

- تمهيد .
- مرحلة الإعداد للأنجاب .
- مرحلة الحمل .
- مراحل نمو الجنين .
- العوامل المؤثرة في الحمل .
- بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد رقي عيسى .

تمهيد :

تمتد مرحلة الحمل عادة إلى مدة تصل إلى (عشرة شهور قمرية أو ٢٨٠ يوماً في المتوسط) ولكن رؤيتنا لهذه المرحلة لا تبدأ بالإخصاب ، وإنما تمتد إلى ما قبل الإخصاب وهي فترة الإعداد للحمل . ويرتكز هذا الامتداد على اعتبارات ثلاثة : أولهما أن الحمل يرجع إلى تخطيط مسبق يتمثل في الزواج وهذا الزواج يسبقه مرحلة انتقاء واختيار سواء من جانب الذكر أو من جانب الأنثى ، وثانيها أن دورة نمو الفرد لا تبدأ بإيجاده بل بإيجاد موجبات إيجاده ﴿ والله جعل لكم من أنفسكم أزواجا ، وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفلة ﴾ [النحل : ٧٢] ولذا فإنه من الخطأ أن تكون الرؤية قاصرة على البدء بحيلة الجنين دون النظر إلى مسببات هذا التواجد ، وثالثا : أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية التي تؤثر على الإنسان في صورته المصغرة لا تبدأ عملها بوجوده وإنما تمتد إلى الجيل الذي سبق أو الأجيال السالفة . ولذا نجد أنه إذا ما أردنا أن ننظر إلى هذه المرحلة من منظور إسلامي يجب علينا أن نتطرق إلى مرحلة الإعداد للإنجاب التي تسبق عملية الإخصاب ، ولا تقتصر بدايتها على تكون الجنين ، وسيتضمن هذا الفصل الإشارة إلى النقاط التالية :

- | | |
|--|----------------------------------|
| (أ) مرحلة الإعداد للإنجاب | (ب) مرحلة الحمل |
| (ج) مراحل نمو الجنين | (د) العوامل المؤثرة في الحمل |
| (هـ) بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل | (و) مطالب النمو في هذه المرحلة |

(أ) مرحلة الإعداد للإنجاب :

إن الهدف الأساسي من وجود الإنسان على هذه الأرض هو عبادة الله التي تتم من خلال عمله لها وتحقيق الهدف من استخلافه فيها . وعمارة الإنسان للأرض لا تتأتى إلا من خلال المحافظة على خلقه والتكاثر . ولكن ذلك لا يتم بطريقة عشوائية كما يحدث عند الحيوانات في البيئة وإنما يخضع لاعتبارات الحلال والحرام

والحدود التي أقرها الله وأمرنا بعدم تعديها . ومن ثم يمكننا اعتبار هذه المرحلة على هذين الأساسين :

١ - الحث على الزواج باعتباره فطرة إنسانية وصورة اجتماعية بل وعبادة مرجوة ومأخوذة ﴿ يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها ، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء ﴾ ، [النساء : آية ١] . ويعتبر القرآن المال والبنين زينة الحياة الدنيا ، ونهانا عن تحريم ما أحل الله من زينة ومتاع ، ولنا نجد الرسول ﷺ يبحث على الزواج « يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج » [رواه الجماعة] بل وأكد على اتباع سنته في الزواج .. أما والله إنني لأخشاكم لله واتقاكم له ، لكنني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد وأتزوج النساء ، فمن رغب عن سنتي فليس مني » وراه البخاري عن رسول الله (ﷺ) . واعتبر الزواج من سنن الإسلام فعملنا ندرك أن هناك حكمة ربانية في الحث على الزواج يتبعها مسوغات قبولها ، فهي أصل التكاثر وحفظ النوع ، وهي أساس الحفاظ على الأنساب ، وطمهارة وعبادة إذا قصد بها وجه الله تعالى .

٢ - النظر إلى الزواج على أساس أنه اختيار له مبادئه ، ومبدأه الأول الدين بمعناه الحقيقي وليس بظاهر شعائره فقط . ﴿ لأمة مسلمة خير من مشركة ولو أعجبتكم ﴾ .. وروى البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ﷺ) قال : « تنكح المرأة لأربع ، لمالها ، ولحسبها ، ولجمالها ، ودينها فاظفر بذات الدين تربت يداك » . وكذا بالنسبة للرجل فقد روى الترمذي عن رسول الله (ﷺ) أنه قال : « إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه ألا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد عريض » . وروى عن ابن عدى وابن عساكر عن عائشة رضي الله عنها مرفوعا : « تحيروا لنطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهم وأخواتهن وفي رواية » . وفي رواية « اطلبوا مواضع الأكفاء لنطفكم فإن الرجل ربما أشبه

أحواله » . وقد أجاب عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن سؤال لأحد الأبناء لما سأله ما حق الولد على أبيه بقوله : « أن ينتقي أمه ويحسن اسمه ويعلمه القرآن » .

وقد حذر الرسول (ﷺ) عن الزواج بذات النسب والقربة
« اغتربوا لا تضربوا » ، ويتم الزواج بعد الانتقاء صلة وسكن : زوج
صالح في جسمه ودينه ، وزوجة صالحة في جسمها ودينها
أصولهما طيبة وأعراسهما خيرة ، فتيها المنتقى السليم للغرس السليم في
إطار شرعية دينية وسنة ربانية تضم المتعة والطهارة واللذة والعفاف
- مبنية على إيجاب وقبول ذاتين خاضعين لإرادة فردين سويين
متمتعين بأهلية الأداة ، ومقبولة اجتماعية تباركه وتقوى بقوته .

(ب) مرحلة الحمل :

وبلى الزواج إنجاب الذرية الصالحة ومن هنا تأتي فترة الحمل وهي تقع في
مراحل متباينة ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ، ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي
قَرَارٍ مَكِينٍ ، ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً ، فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ
عِظَامًا فَكَسَّوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أُنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَبَارَكُ اللَّهُ أَحْسَنُ
الْمَخْلُوقِينَ ﴾ [المؤمنون : ١٢ - ١٤] وقد جاء في صحيح مسلم عن ابن
مسعود أن رسول الله (ﷺ) قال : « إن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين
يوماً ثم يكون في ذلك علقه مثل ذلك ثم يكون في ذلك مضغة مثل ذلك ، ثم
يرسل الله الملك فينفخ فيه الروح ، ويؤمر بأربع كلمات : يكتب رزقه ،
وأجله وعمله ، وشقي أو سعيد » . وفي إطار الحديث الشريف يمكننا تقسيم
مراحل نمو الجنين إلى ثلاث مراحل : المرحلة الأولى وهي تجميع الخلق وتستمر
أربعين يوماً ، والمرحلة الثانية وهي تكون المضغة والعلقة وتستمر إلى ما قبل
١٢٠ يوماً ، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة الجنين الكامل وتستمر حتى الولادة
[الشاذلي ، ١٩٧٩] .

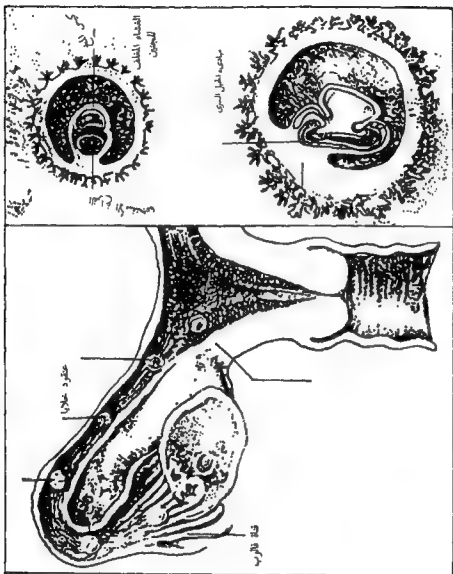
(ج) مراحل نمو الجنين :

المرحلة الأولى : وهي التي لم يصل عمر الجنين فيها أربعين يوما :

يبدأ الحمل بالإخصاب ، عندما يتحد الحيوان المنوي من الذكر مع البويضة الأنثوية ومن المعروف طبيا أن الأثنى عادة تفرز بويضة واحدة من أحد المبيضين تقريبا مرة كل دورة شهرية (حوالى ٢٨ يوما) حيث تتحرك البويضة الساكنة خلال قناة فالوب في اتجاه الرحم فإذا ما صادفت الحي المنوي في خلال ثلاثة أيام فإن الحي المنوي ينجذب تجاه البويضة بقوة هرمونية (Biehler, 1976, P. 194) تأخذ خلال القناة فيخترق جدار البويضة برأسه . وبمجرد اختراق حي منوي لجدار البويضة يتغير سطحها فلا يسمح لآخر باختراقه وباختراق الحي المنوي للبويضة الأنثوية تتخلق خلية جديدة بامتزاجهما وتحتوى الخلية الحديثة على ثلاثة وعشرين زوجا من الكروموزومات (الصبغيات) نصفها من الأم والنصف الآخر من الأب ، وبهذا يتحدد جنس الجنين وميراثه من أبويه (شكل ٣ - ١) وتبدأ الخلية سلسلة من الانقسامات (شكل ٣ - ٢) وتتعلق بجدار الرحم ويستمر الانقسام وتكرر الخلية العنقودية داخل كيس مملوء بالسائل الأمنيى تكون بمثابة حماية وسند للجنين طوال فترة حمله . كما يمكن للطبيب تحديد المشيمة التي تقوم مقام حلقة الوصل بين الجنين وأمه فينتقل خلالها كل من الغذاء والفضلات وينساب دم الأم حاملا الأكسجين خلالها إلى الحبل السرى إلى الجنين ويقفل راجعا حاملا معه ما يلفظه التكوين الجديد من فضلات .

ومن هنا يمكننا التعرف على أثر أى تغيير كيميائى يحدث لدم الأم عن طريق تناول المواد الكيميائية المتمثلة في العقاقير والكحوليات والتدخين أو عن طريق الانفعالات الزائدة وما ينتج عن ذلك من خلل محتمل في عملية الانقسام للخلايا قد يؤدي إلى عدم اتمام الحمل طبيعيا . كما يمكن تحديد ثلاث طبقات من الخلايا هي الأكتودرم Ectoderm التي تتشكل منها خلايا الجلد وأعضاء الحس والجهاز العصبي ، والميسودرم Mesoderm التي تنشأ منها العضلات والجهاز الدورى والهيكلي للإنسان والأنودرم Endoderm التي يتخلق منها بعض الغدد الهضمية والرئتين والأمعاء ولم يستطع العلماء حتى الآن تفسير عملية انقسام الخلايا المتطابقة والموحدة المنشأ إلى خلايا متمايزة فيما تؤدي إليه .

(شكل ٣ - ١) معن المراحل الأولى من الجنين





انقسام الخلية

(شكل رقم ٣ - ٢) بين مراحل انقسام الخلية

ويبدأ قلب الجنين في النبض دافعا الدم خلال أوردة وشرابين غاية في الدقة ويكون في مجمله قلب ورأس ، ثم تنمو الأجزاء الأخرى لكي تعطي شكلا يقارب شكل البشر طوله يقارب البوصة الواحدة له رأس كبير يأخذ نصف حجمه ، ويمكن تمييز أعضائه من عينين وأذنين وأنف وشفتين ولسان ويظهر في باقي الجسم اليدين والرجلان والذنب ، كما يمكن تمييز نتوءات الأصابع في اليدين والقدمين ، وهكذا مع نهاية هذه المرحلة يكون الجنين متشكلا بالشكل الإنساني (شكل ٣ - ٣) .

المرحلة الثانية :

وهي التي وصل عمر الجنين فيها إلى أربعين يوما ويزيد ولم يصل إلى مئة وعشرين يوما : يسير بما يناسب هذا التحديد بصورة واضحة ويزداد حجمه ويتغير وضعه (شكل ٣ - ٤) بما يناسب هذا التحديد فتتحدد أطرافه كما يمكن التعرف على نوع الجنين ذكرا كان أو أنثى من الفحص الخارجي وتنفصل الشفاه من الفكين لتلاحظ مبادئ الأسنان في اللثة وتبرز الأنف وتتحدد بنية المخ وتبدأ عظامه في التشكل ، ويبدأ وضعه في التحول من التقوس إلى الامتداد ليعطي أطرافه فرصة الحركة (شكل ٣ - ٥) .

(شكل ٣-٣) بين مراحل نمو الجنين



٣٠ يوم ١/٥ بوصة

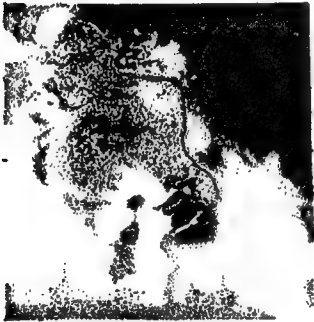


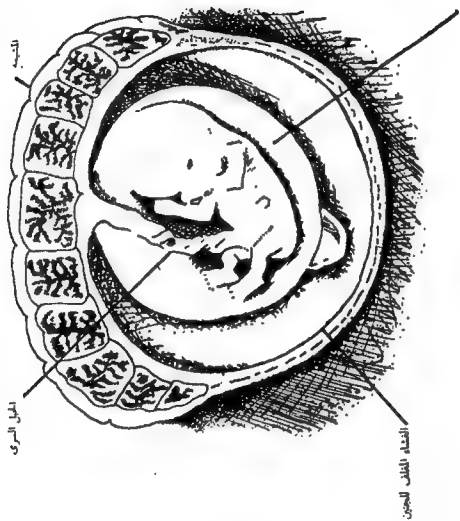
١١/٢ أسبوع ١/٢ بوصة

١٤ أسبوع حوال ٤ بوصات



١١ أسبوع ٢ بوصة





(شكل ٣ - ٤) جنين الشهر الثالث



(شكل ٣-٥) بين الجنين في الشهر الرابع

أربعة أشهر

٣٠ يوما

١٠ أسبوع

١٠ أسبوع

٤ أشهر

طول الجنين

المرحلة الثالثة :

وهي التي تبدأ من بلوغ الجنين الأربعة الأشهر حتى ولادته :

مع بداية هذه المرحلة تنفخ الروح في الجنين « ونفخ الروح في الجنين عند هذه السن لا يدل على عدم الحياة قبلها - كما يتبادر إلى الذهن تطبيقاً للمنهج الطبيعي عند خروج روح الإنسان (موته) - لا بل أن له نوعاً من الحياة ، ونوعاً من الروح بدليل تحركه وتزايد ، ولذلك يقرر الفقهاء أن الحركة في الجنين حركتان : الحركة التابعة للنمو والتصوير ، وتلك من لوازم الروح الطبيعية المنبثة في سائر البدن القائمة به وهذه الروح غير الروح الإنسانية القائمة بنفسها المنزلة من عرشها » . [الشاذلي ١٩٥٩ ، ص ٦٣ - ٦٤) أما من الناحية التكوينية فقد استكمل الجنين تكوين أجهزته وبدأ جهازه الهضمي وجهازه الدموي ، وجهازه التنفسي في العمل في ظروفه الكائنة وأصبح الناظر إليه يرى وليداً مصغراً بوجهه الإنساني وبعض الشعر يغطي رأسه بل إن غده قد نمت وأصبحت إما تعمل أو أنها جاهزة للعمل (شكل ٣ - ٦) ومع نهاية الشهر الخامس تكون معظم وظائف الأجهزة تستعد للحياة خارج الرحم فيتكون السائل الذي يحيط بالرتين ليسمح بتحويل الأكسجين من الهواء إلى الدم ولكنه ما زال غير قادر على الاحتفاظ به وتعويضه ، ومن ثم فإنه إذا ما ولد في هذه المرحلة سيصاب بالاختناق وما يتبع ذلك من احتمالات . « وبصفة عامة فإن ١٨٠ يوماً (٢٦ أسبوعاً أو ست شهور تقريباً) تعتبر أقل فترة محتملة لكن للطفل أن يولد فيها ويبقى حياً » . (RF 73 CRM, 1975) ويتفق هذا الرأي مع ما جاء في القرآن الكريم ﴿ ... وحمله وفصاله ثلاثون شهراً ﴾ . [الأحقاف : ١٥] .

فيإذا ما طرحنا فترة الرضاعة ﴿ وفصاله في عامين ﴾ [لقمان : ١٤] صار لدينا ست شهور هي الحد الأدنى للميلاد الطبيعي ، وإلا احتاج الولد إلى حاضنة صناعية تقوم مقام رحم الأم تحافظ على درجة حرارته ونظامه التنفسي ، وتوازن الحموضة والقلوية في دمه وأمور التغذية ^١ أن تكون بمثابة رحم صناعي إن أمكن .



(شكل ٣ - ٦) بين جتين الشهر الخامس

وفي أثناء الفترة الأخيرة من الحمل تتزايد معدلات النمو الكمي والكيفي فتزداد ضربات القلب ويتكون الشحم تحت الجلد ليعطى للجسم استدارته وتناسقه وعلى مدى الثمان أو التسع أسابيع الأخيرة يزداد وزنه حوالي نصف رطل كل أسبوع ، ولذا فقد تقل حركته مع ازدياد حجمه داخل الرحم .

٥) العوامل المؤثرة في فترة الحمل :

تمتد العوامل المؤثرة في هذه المرحلة إلى فترة ما قبل الإنجاب - كما أشرنا آنفا - ولذا يمكن أن نقسم تأثير العوامل إلى مراحل ثلاثة : الأولى ما قبل الإنجاب ، الثانية الثلاث الأشهر الأولى ، الثالثة ما بعد الثلاثة أشهر الأولى .

أما في مرحلة ما قبل الإنجاب فتتمثل العوامل المؤثرة فيما يحمله الوالدين من صفات خاصة على هيئة قدرات معينة أو نقاط ضعف معينة - مثل حالتها الصحية وحالتها النفسية وعمر الأم ، وعامل الريزوس (Rh - factor) . إن ضعف بنية الوالدين أو إصابتهما بأمراض وراثية أو علل معدية تجعل من الصعب التكهّن بحدوث الحمل وسلامته ودوامه أو سلامة الجنين في نهايته . كما أن الحالة النفسية السائدة في الأسرة وخاصة انعكاساتها على حالة الأم ذاتها والاتجاهات نحو الحمل من جانب الأسرة الصغيرة (الوالدين وباقي الأبناء) قد تؤدي إلى مزيد من التوتر تجاه الحمل المرغوب فيه إذا ما تأخر (أو الحمل غير المرغوب فيه إذا ما تقدم) . كما أن عمر الأم يلعب دورا كبيرا في تحديد الاحتمالات الدائرة حول الحمل ، وتشير الأبحاث إلى أن كبر سن الأم تزيد احتمالات تأخر الإنجاب ، كما أن صغر سنها قد يؤدي إلى احتمال عدم اكتمال جهازها التناسلي ، وأن بعضا من هرمونات الإنجاب قد لا تصل إلى حدها المطلوب . وقد يكون صغر سنها دليلا على عدم نضجها كأم مما يزيد من احتمالات سوء التوافق وما يتبعه من مشكلات .. ولذا نبهنا رسول الله (ﷺ) إلى أن نختار لطفنا : « اختاروا لطفكم فإن النساء يلدن أشباه إخوانهن وأخواتهن » . « إياكم وخضراء الدمن ، قالوا وما خضراء الدمن يا رسول الله ؟ قال : المرأة الحسنة في المنبت

السوء^(١) كما يلزمنا الدين أن نكون قادرين على الزواج حين نتزوج ، وهذه الفترة عامة . ومن ثم يجب على المتقدمين للزواج ألا يحجموا عن إجراء الفحوص الطبية اللازمة ليس مجرد الحفاظ على أنفسهم وإنما من أجل إقرار حقوق من يتجنبون ولا يكونوا سببا في تعاستهم وتعاسة غيرهم كما يجب على الشباب أن يحافظ على شبابه فهو مسئولية ونعمة سوف يسأل عنها .

وفي المرحلة الثانية وهي التي تمتد ما بين الإخصاب والشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل ، وقد ذكرنا أهمية هذه الفترة حيث إن أعضاء الجنين وأجهزته العاملة وخاصة جهازه العصبي تتكون خلال هذه المرحلة ومن ثم فإن أى خلل يحدث أثناء تكوينها قد يؤدي إلى آثار تظل باقية طول الحياة إن استمرت هذه الحيلة وتزداد هذه الخطورة إذا ما عرفنا أن معظم السيدات لا يدركن بأنهن حاملات إلا بعد مرور عدة أسابيع من حدوث الحمل . وهكذا يوصي الأطباء وعلماء النفس بمراعاة أمرين أساسيين وهما الصحة العامة ، وما يتبع ذلك من فحوصات دورية وعناية وقائية ، والصحة النفسية ، وما يعني ذلك من مراعاة لمشاعر السيدة الحامل والبعد عن المثيرات الانفعالية . وتتصل الفحوصات الدورية بمتابعة تطورات الحمل والإصابات التي يمكن أن تتعرض لها السيدة الحامل ونسبة الحديد في الدم ، ويعتبر الغذاء من أهم العوامل التي تؤثر في صحة الأم وصحة الجنين ونموه حيث إنه يتلقى غذاءه عن طريق المشيمة والحبل السرى . وقد وجدت الدراسات علاقة ارتباطية بين الوجبات الفقيرة وبين حالات الاجهاض والولادة المبكرة (Tompkins, 1948) كما أشارت دراسة أخرى إلى أن عدم وجود بروتين كافى في وجبة الأم الغذائية لا يؤدي إلى حمل ناقص فقط وإنما قد تؤدي أيضا إلى تشوهات في الجهاز العصبي للطفل حين يولد (Burke, 1943) كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الجرعات المتزايدة من الفيتامينات قد تؤدي إلى نتائج سلبية مشابهة لنتائج نقصها وقد أشار تقرير ظهر في الستينات من هذا القرن إلى

(١) حضراء النمن : عشب الزايل : رواه النار قطني والعسكري ، وابن على ، عن أبى سعيد الخدرى مرفوعا .

أن بعض السيدات الحوامل قد تعاطين جرعات مكثفة من فيتامين (د) بناء على اقتراف خاطيء بأن ذلك سوف يساعد على نمو الجنين وسلامته الصحية ، وظل الأمر خافيا حتى وضعن حملهن واكتشفن أن الكميات المتزايدة من هذا الفيتامين في دم الأم قد سبب زيادة نسبة الكالسيوم عند الجنين ، مما أدى إلى وجود حالات للتخلف العقلي لدى الأجنة ، وعطل في الصمامات الأورطية لها .

كما أن إصابة الأم بأي مرض وخاصة بعض الأمراض المعدية خلال الشهر الأول من الحمل قد يؤدي إلى عدم اكتمال الحمل أو إلى إصابة الجنين بتشوهات خلقية أو تعسر في الولادة وتعرها . وتعتبر الحصبة الألمانية أولى هذه الأمراض إلى جانب أمراض الفجور والمهر كالزهرى والسيلان ومرض شلل الأطفال ، بل إن مجرد الإصابة بالانفلونزا أو الغدة النكفية قد تؤدي إلى عدم انتظام نمو الجنين .

وبالإضافة إلى تأثيرات الأمراض السابقة الذكر فإن تناول العقاقير والأدوية وما على شاكلتها من مواد كيميائية كالكحوليات يؤدي إلى نفس النتائج حتى أن بعض الكتاب (Montagu, 1964) قد حذروا من أن أى دواء - ولو الأسبرين - قد يؤدي إلى تعقيدات حملية أو آثار ضارة على الجنين ، ويتبين هذا الأثر طبقا للفروق الفردية ولكن إذا ما كان عقار بسيط مثل الأسبرين أو أقراص البرد ، قد تؤدي إلى مثل هذه النتائج فما هو حجم النتائج المترتبة على تعاطي عقارات أخرى مثل حبوب الملوسة - L.S.D. أو الحبوب المهدئة مثل الثاليدوميد (thalidomide) أو المهيوتين (Burnham, 1972) بل إن أبحاثا كثيرة قد أكدت على أن التدخين أو التعرض لدخان السجائر يترك آثارا ضارة على نمو الجنين (Montagu, 1964, Ch,7) تتمثل في ظهور نسب احصائية عالية من المتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا وفوق الذكاء المنخفض بين الأطفال من والدين يدخنان .

وهناك عامل آخر مهم قد تتعرض له الأم الحامل أثناء الفحوصات الدورية ويؤكد عليه الأطباء وقد تتجاهله السيدات الحوامل ، ألا وهو أثر الاشعاعات . ولذا يلجأ الأطباء الآن إلى استخدام أجهزة تعتمد على الموجات الصوتية في فحص ورسم الأجنة بدلا من اللجوء إلى تصويرها بالأشعة السينية ، ولذا يجب أن تهتم

السيدة الحامل بتجنب الأماكن التي تستخدم فيها أجهزة مشعة ، وأن تغير الطبيب المعالج بحالة الحمل حتى يضع ذلك في اعتباره حين إعطاء أى دواء أو تقرير فحوصات بالأشعة وما إلى ذلك .

وأشارت الأبحاث إلى أن الأم الحامل إذا ما تعرضت لضغوط نفسية أو قلق مستمر أو ما شابه ذلك أثناء الحمل فإن هناك احتمال بوجود تأثير ضار على الجنين ينتج عن التغيرات الكيميائية المرتبطة بهذه الانفعالات (Sontag, 1967) أو سوء التغذية الناتج عن فقدان الشهية (Webster, 1967) بل وقد تظهر هذه الانفعالات على الجنين بعد أن يولد في صورة تقلصات عصبية أو قولونية أو اضطرابات هضمية (Lockin, 1957) وقد رخص المشرع الحكيم للمرأة الحامل أن تفطر في رمضان إذا خشيت على جنينها كما قرر تأجيل العقوبة المستحقة على الأم حتى تضع حملها ، وحسبنا في ذلك ما رواه بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول (ﷺ) في الحديث الخاص بالغامدية التي اعترفت بالزنا واستحقت الرجم وكانت حاملا ، بل إن الرسول (ﷺ) أمر بالإحسان إلى هذه المرأة التي استحقت هذه العقوبة « والإحسان إليها يكون باللطف معها ومهدئة نفسها وعدم إذلالها أو إشعارها دائما بالجرم . لأن مثل هذا العمل الإنساني - وإن كان منه نصيب كبير ، إلا أن للجنين نصيبا لا يقل عن نصيبها فإن الهدوء النفسي وعدم الاضطراب غذاء نفسي للجنين بجوار الغذاء المادى الذى قد يتأثر أيضا بحالتها ، وكلاهما مما يحتاج إليه الجنين » [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٥٧] . كما قضت الشريعة على الزوج بالإنفاق زوجته الحامل المطلقة أو غير مطلقة ﴿ أسكنوهن من حيث سكنتم من وجدكم ، ولا تضاروهن لتضييقوا عليهن وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن ﴾ . [سورة الطلاق : ٦] .

وإذا كانت العلاقة بين الزوجين أساسا قائمة على المودة والبر والرحمة والمعروف فإن هذه المرحلة تتطلب للمحافظ على هذه العلاقة والإحسان فيها ، وينسحب هذا الأمر على الأم الحامل ذاتها فيجب عليها أن تتجنب مواقف الإثارة ومواقفها وأن تحافظ على هدوئها .

وفي المرحلة الثالثة أو الشهور الأخيرة من الحمل تستمر العوامل المؤثرة على الحمل - أما وجنينا - في ممارسة تأثيرها طوال هذه الفترة أيضا ولكن حالة الأمن والاستقرار التي تتمتع بها الأم الحامل في هذه المرحلة تهيئ لها الفرصة أفضل لممارسة بعض التمرينات الرياضية الخفيفة . وليس للطعام الذي تتناوله السيدة الحامل في الشهور الأولى أهمية تفوق أهميته في الفترة الأخيرة من الحمل ، إذ إن الطعام الذي تتناوله المرأة الحامل يؤمن حاجات الجنين الذي ينمو في أحشائها ويحافظ في نفس الوقت على صحتها وحيويتها قبل الولادة وبعدها كذلك . ويجب على الأم الحامل أن تأخذ في اعتبارها نوعية الطعام قبل كميته ، فتتوَّع الطعام واحتوائه على الحاجات الضرورية أمر ضروري لا يغني عنه الإفراط في تناول الطعام الذي قد يؤدي إلى السمنة الزائدة التي تضر بكل من الأم والجنين ، ومن ثم فإن التوازن في نظام التغذية والنظام الحياتي العام هو أضمن سياسة تتبعها الأم تجاه نفسها وتجاه من تحمل وتجاه من يحيطون بها . كما يجب أيضا المحافظة على عدم اللجوء إلى العقاقير مهما كانت إلا في حالة الضرورة القصوى والتي يحددها الطبيب المعالج ويذهب الأطباء إلى أن السيدة الحامل التي سترضع طفلها يجب عليها أن تستمر على هذه التعليمات حتى فطامه لاستمرار الاتصال - من خلال الرضاعة - بينهما .

كما ينصح الأطباء أن تملس الأم الحامل حياتها العادية وهواياتها الرياضية مع تجنب بذل أى مجهود شاق أو مفاجيء وذلك على وجه العموم ، أما بالنسبة للحالات الخاصة فيجب على الأم الحامل المدلومة على زيارات الطبيب واتباع تعليماته وقد ترجع معظم هذه التحذيرات والنصائح إلى غياب الوعي الأمومي لدى الفتيات المقبلات على الزواج أو السيدات حديثي العهد بالأمومة ، ولنا يمكن أن تكون الأمور أكثر سلاسة وانسيابا إذا ما كانت التغيرات الطبيعية ومتوقعة من جانب الزوجين .

(أ) بعض الظواهر الخاصة بهذه المرحلة :

(١) ظاهرة التوائم :

قد تحدث على غير العادة أن يفرز المبيض بويضتين فإذا ما تم تلقيحهما من قبل حيوانين منويين وتستمر الدورة لكليهما بطريقة متشابهة ينشأ جنينان ينموان في الرحم ويمران بنفس الأطوار وتكون العلاقة بينهما نفس العلاقة بين أخوين عاديين تزاملا في زمن الحمل والولادة ، فقد يكون أحدهما أنثى والآخر ذكر أو كليهما من نفس الجنس وقد يربطهما نوع من التشابه مثلما يكون بين الأخوة العاديين أو التباين ، طبقا لنوع الجينات السائدة عند كل منهما ويطلق على هذا النوع من الأجنة التوائم المتأخية Fraternal twins باعتبارهما توأمين تربطهما رباط الأخوة ويستقل كل منهما بمشيمته وبخواصه الوراثية . وقد تعدد البويضات فينتج عدد أكبر من التوائم ولكن نسبة حدوث مثل هذا الأمر تتضاؤل مع زيادة عدد التوائم .

وقد يحدث أيضا أن يتم تلقيح البويضة من قبل حيوان منوى واحد يتم على أثر هذا التلقيح تحديد الجنس ذكرا أو أنثى ، ولكن مع الانقسام الأول للخلية تنقسم الخلوية إلى خليتين منفصلتين كل منهما تحمل نفس البنية الوراثية ، وينشأ من كل منها جنين منفصل ولكن هذين التوأمين لهما مشيمة واحدة ، ونفس الخصائص الوراثية التي تجعلهما متطابقين ومن ثم يطلق عليهما التوائم المتطابقة identical twins (شكل ٣ - ٧) .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية :

١ - بعض السمات المرتبطة بالجنس ؛ من المعروف طيبا أن كروموزوم الذكور (Y) يحمل عددا من أقل من الجينات التي يحملها كروموزوم الأنوثة (X) مما يؤدي إلى أن تبقى بعض الجينات التي يحملها كروموزوم (X) بلا نظير تتحد معه عند الأخصاب ومن ثم فإن احتمال وجود بعض السمات الوراثية غير المرغوب فيها تزايد إذا ما كانت هذه الجينات تحمل عيبا وراثيا لا نجد لها نظيرا يوقف ظهور هذا العيب أو يلغيه ، بينما يقل هذا الاحتمال عند وجود



يوجدتان بالخصبما حيوانان متوكلان



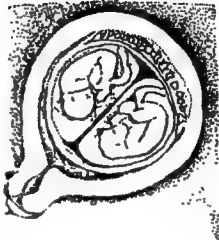
يتكونان من بويضة واحدة وحي متوكل واحد



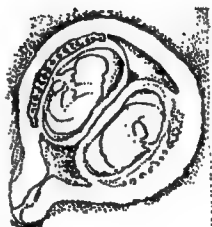
وبعد الإخصاب يتوكل كل على حدة
لمسبما توأمين من جنين عائلتين



بعد الإخصاب تنقسم البويضة إلى قسمين متوكلين
لمسبما توأمين متوكلين في الصفات الزمانية



كما مشيمة واحدة ومن نفس الجنس ويتقابل في شكلهما ؛ لأن الجنين والشر وفضيلة الدم وغيرها



كما مشيمتين وقد يكونا من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين وقد يتقابل لهما مختلف فيه الأخيرة

(Biebler, 1976, P. 195)

(شكل ٣ - ٧) تبين ظاهرة التوائم

كروموزوم أنوثة (X) آخر يحتوى على جينات سوية توقف نمو الجينات غير السوية (مثلما يكون الأمر عند الأجنة الإناث) وتقل النسبة كثيرا في تصادف وجود الجينات غير السوية في كليهما ، وهكذا إذا ما كان الجنين ذكرا زاد احتمال إصابته ببعض الأمراض الوراثية مثل عمى الألوان والتخثر (الهيموفيليا) وهي قصور في قدرة الدم على التجلط السريع عند حدوث (أى نزيف) بينا يتضائل ظهور هذه الأمراض عند الإناث . [شكل ٣ - ٨] .

٢ - حالة البول الفينوكيتوني (Phenylketonuria P.K.U.)

وتنشأ هذه الحالة من وجود خلل جيني يرتبط بجين واحد . وقد اكتشف هذه الحالة عام ١٩٣٤ على يد طبيب نرويجي يدعى « اسبيجرون فولنج - Asbjørn folling » عندما لجأت إليه سيدة يعاني ولدها من تخلف عقلي لا حظت انبعاث رائحة غريبة من بولهما وكانت تتسائل إذا ما كانت هناك علاقة بين هذه الرائحة وبين حالة التخلف العقلي لديهما . وقام الطبيب بتحليل البول للطفلين فوجد مادة غريبة تعرّف عليها بأنها مركب الفينيلالانين Phenylalanine البروتيني ، وكشفت الأبحاث التي أجريت على هذا المركب أن الإصابة بحالة P.K.U. تنتج عن وجود خلل وظيفي في الأنزيم الذى يقوم بعملية التمثيل لهذا المركب مما يؤدي إلى تزايد في أنسجة الجسم وبالتالي إلى تغيرات كيميائية تصيب خلايا المخ مما يجلب نوعا من التخلف العقلي .

ومع تزايد الأبحاث حول هذه الحالة توصل الأطباء إلى أن وجبة غذائية معينة تحتوى على أقل نسبة من هذا المركب تعطى للطفل عند ولادته وعند اكتشاف هذه الحالة عن طريق فحص بسيط وسريع - يمكن أن تقضي على هذا الخلل بأمان . ورغم ندرة هذه الحالة (حيث إن نسبتها تصل إلى حالة واحدة بين كل عشرة آلاف حالة) والى تمجّل الأطباء بمجموع عن أن يضمونها في اعتبارهم . إلا أن إصابة واحدة تسلوى أى جهد يمكن أن يبذل حتى قد أصبحت هذه الفحوص من الاجراءات الروتينية في كثير من مستشفيات الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا . (شكل ٣ - ٩) .

٣ - حالة الطفل المنغولي Mongolism أو زملة داون Down's Syndrome

وتعتبر هذه الحالة من الحالات الشائعة التي تحدث تقريبا مرة كل ستائة ومحسين حالة وتتميز ببعض الصفات الجسمية الواضحة إلى جانب التخلف العقلي وتنتج هذه الحالة من وجود خلل كروموزومي عند الجنين . فيعد الاختصاب عادة ينشأ ٢٣ زوجا من الكروموزومات من اتحاد الكروموزومات الحبي المنوى بكروموزومات البويضة ولكن عندما يفشل أحد هذه الكروموزومات في انتمام هذه العملية لعدم قدرته على الانفصال مع زميله ليتحد مع نظيره يتكون كروموزوم زائد في الزوج الواحد والعشرين من الثلاثة وعشرين زوجا ، يؤدي هذا إلى الطفل المنغولي . وقد أرجع الأطباء تزايد احتمال حدوث هذه الحالة إلى التغيرات في الغدد الصماء المرتبطة بكبر السن عند الأم أو الخلل الوظيفي يتمثل في بطء استجابة البويضة للاختصاب وقد يكون السبب تعرض الأم لبعض العوامل المؤدية للتسمم مثل الفيروسات والاشعاعات أو إلى احتمال تبادل الأماكن بين الجينات وهي عملية نادرة الحدوث [Carter, et al, 1960] .

٤ - حالة الكروموزوم الناقص أو الكروموزوم الزائد من كروموزومات تحديد الجنس :

ومن هذه الأخطاء الكروموزومية عدم وجود كروموزوم تحديد الجنس في الحبي المنوى ففي بعض الحالات يتم إخصاب بويضة طبيعية بحيوان منوى لا يحتوى على كروموزوم الجنس أو أن البويضة لا تحتوى على كروموزوم الجنس (X) يتم تخصيبها بحيوان منوى يحمل كروموزوم الأنوثة (X) وينشأ في هذه الحالة جنين أنثوى يحمل كروموزوم واحد للأنوثة (XO) وينتج عن غياب كروموزوم أنثوى ثان تأخر في النمو عامة وعن نماء الثديين وغياب مظاهر الأنوثة مثل الدورة الشهرية ويطلق على هذه الحالة زملة تيرنر (Turner's Syndrome) وتحدث مرة واحدة كل ألف حالة حمل تقريبا .

وفي حالات أخرى تكون البويضة بها كروموزوم زائد وعندما يتم تلقيحها بحي منوى يحمل كروموزوم الذكورة ينشأ جنين ذكر يحمل كروموزوم أنثوى

XX الأنثى

حاملة المرض



XX

الأنثى تحمل جين X طبيعي وآخر مصاب فيسود الطبيعي

الابناء



XY

أخذ عن أمه الجين المصاب



XY

أخذ عن أمه الجين السليم

البنات



XX

أخذت عن أمها الجين المصاب وأصبحت حاملة للمرض



XX

أخذت عن أمها الجين سليم وأصبحت خالية من المرض

الإصابة



XX

هذه الأنثى أخذت جين X مصاب من أمها وجين X مصاب من أبها فأصبحت مصابة بالمرض

الابناء



XY

كل أبنائه مصابون بالمرض مصابون به

البنات



XX

كل بناتها سيحملن المرض ذو - صفة

الذكر



XY

لأن الذكر لديه جين واحد X
فلذا كان مصابا وليس هناك
X آخر ليوقف ظهوره ومن
ثم يظهر عليه المرض

الأبناء



XY

الإن يأتحد جين Y
من الأب ويترك جين
X المصاب .. فهو سليم

البنات



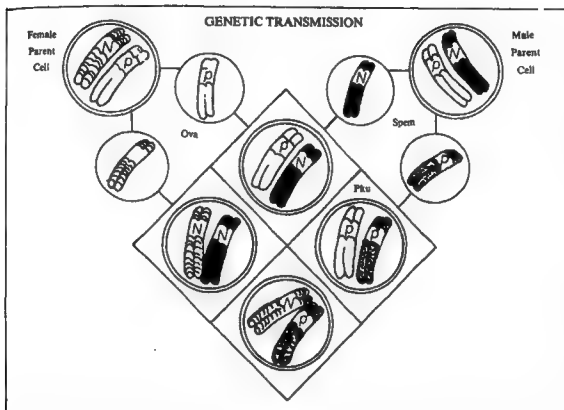
XX

البت تأخذ جين X
المصاب من أبها ولكن
تأخذ X سليم من أمها
فتحتي المصاب وتظل البت
حاملة للمرض

(Biehler, 1976, 207)

يبين وراثة بعض الأمراض المرتبطة بالجنين مثل عمى الألوان

(شكل ٣ - ٨)



(شكل ٣ - ٩)

بين انتقال المورثات من مرض البول الفينيكوتوني (Pku) الوراثي . ويثل هذا الرسم زوجا
 واحدا من الكروموزومات ، وهذه الكروموسومات تحمل مورثات إيجابية وسلبية N. P.
 وكلا الزوجين يحملان نفس الأنماط من الجينات ولذا تنتج أمشاجا تحمل كروموزومات
 تساوى في عدد المورثات ونوعها . وتعتمد الإصابة بهذا الخلل على نوعية الأمشاج التي تستحد
 ولأن المورث الإيجابي متحى فإن الأطفال الذين يحملون PP سيصابون بهذا الخلل .

زائد (XXY) وينتج عنه خلل في النمو في مظهره الخارجية مثل كبر حجم الثديين ونقص افرازات الهرمونات الذكرية والعقم إلى جانب التخلف العقلي ، ويطلق على هذه الحالة زملة كلينفيلتر (Klinefelter's Syndrome) وتحدث مرة كل أربعمئة حمل تقريبا .

ويحدث أن ينشأ خلل كروموزومي آخر يتمثل في وجود بنية جينية تحمل كروموزوم ذكرى زائد (XYY) ورغم أن هذا الخلل قد يؤدي إلى وجود أنماط من الخلل الوظيفي عند الأفراد يتمثل في ازدياد حالات العنف لديهم وانخفاض مستوى ذكائهم لعدم وجود التوازن الهرموني ، إلا أن الباحثين لم يكتشفوا خلافا في المظاهر الخارجية عند هؤلاء الأفراد ولذا فإن اكتشاف مثل هذا الأمر يتم عادة بالصدفة وتحدث هذه الحالة مرة كل ألف حمل تقريبا .

ويمكن اكتشاف هذا الخلل قبل الميلاد ولكن عملية الفحص تؤدي إلى هذا الاكتشاف والتي تتضمن إدخال إبرة ماصة داخل الكيس الأمني الذي يحيط بالجنين وتحليل عينة من السائل بداخلها تحمل مخاطر كثيرة تجعل الأطباء لا يلجأون إليها إلا في حالة دفع للضرر الأكيد .

● - عامل الروزيس Rh-Factor

من بين العناصر الموجودة في دم الإنسان عامل يسمى العامل الروزيسي (نسبة إلى وجوده في قردة الروسيس جميعا) أى أن الأفراد الذين لديهم هذا العنصر وهم الغالبية يطلق عليها أفراد إيجابيون في عامل الروسيس Rh- positive بينما يطلق على الأفراد الذين لا يحمل دمهم هذا العنصر أفراد سلبيون في عامل الروسيس Rh - negative ولا يؤثر هذا العامل أو غيابه على نمو الأفراد أو صحتهم ولكن المشكلات تنشأ عندما يحمل دم الأب عامل الروزيس الإيجابي وهو عامل سائد ويكون دم الأم سلبيا فيكون دم الجنين إيجابيا (تبعا للأب) بينما يتغذى بدم الأم السليبي ويؤدي أى تفاعل بين دم الأم ودم الجنين (مثل ما يحدث من نزيف أثناء الولادة) يؤدي إلى تكون أجسام مضادة تهاجم كرات الدم الحمراء في دم الجنين ونادرا ما يحدث هذا في الحمل الأول ولكن الخطورة تكمن

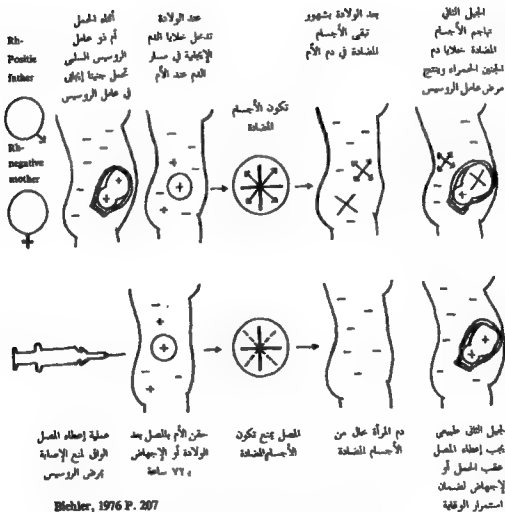
في حالات الحمل اللاحقة ويلزم الأم الحامل التي يكون دمها سلبيا في عامل الروزييس أن تكون تحت إشراف طبي دقيق يقيس معدل نمو الأجسام المضادة والتدخل في حالة وصول الأمر إلى حد الخطورة عن طريق الرحم أو حقن الأم بمصل الجاما جلوبيولين Gama globuline له أثر فعال في منع تكوين الأجسام المضادة في جسم الأم (Chinn & Mueller, 1971) (شكل ٣ - ١٠) على أن يتم ذلك عقب الولادة مباشرة .

(و) مطالب النمو في هذه المرحلة :

يرتبط مفهوم مطالب النمو Developmental tasks بروبرت هافيجرست وقد بني هذا المفهوم على أساسين : أولهما أن مراحل النمو المختلفة عند الإنسان كما أقرها الباحثون تتطلب أمورا تختص بكل مرحلة دون سواها وأن أى خلل في اشباع هذه المطالب سوف يؤدي إلى وجود خلل أو اختلال دائمين ، وثانيهما أن الكائنات البشرية - على عكس الحيوانات الدنيا تحتاج إلى تدخل من المجتمع من أجل اشباع هذه المطالب [Erikson, 1963] .

« تعتمد الحيوانات الدنيا - أكثر من الكائنات البشرية - على عملية النضج أو الممارسات الطبيعية التلقائية لمواجهة مشكلات النمو .. ولكن الكائنات البشرية لم تغطر على هذه الطريقة ، فليس لديها أنماط من الممارسات الكاملة النمو التي تتكشف مع نمو العضلات والفرد .. وأن مطالب النمو هي تلك الأمور التي تؤدي إلى نماء مرضي وسوي في مجتمعنا ، وهي تلك الأشياء التي يجب على الشخص أن يتعلمها إذا ما أراد أن يعتبر نفسه إنسانا على قدر معقول من السعادة والنجاح - ويراه الآخرون كذلك . ومطلب النمو هو المطلب الذي ينشأ في مرحلة معينة من حياة الفرد ويؤدي تحقيقه الناجع إلى سعادته ونجاحه في الأمور اللاحقة بينما يؤدي الفشل فيه إلى تاسة الفرد وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة تحقيق الأمور اللاحقة » [Havighrurst, 1953 : PP 1-2] .

وهذا يجعل للمرء حقوقا لدى من يتلقى منه الرعاية وواجبات تجاه نفسه وتجاه من يرعاه وتباين هذه الحقوق وهذه الواجبات طبقا لمراحل النمو التي يمر بها



Blecher, 1976 P. 207

(شكل ٣ - ١٠) يعنى الاتصال الطبي مع حامل الرويسوس

وهذه المرحلة التي نتحدث عنها تتضمن مطالب يلزم تحقيقها من أجل النمو السوي وتمثل في أمرين أقرهما الإسلام وهما حقوق الجنين وحقوق الأم الحامل وواجباتها .

أولا : حقوق الجنين :

الجنين في الفقه الإسلامي كائن حي له استقلاليته التي توجب له الحق في الرعاية من عليه واجب الدعاية وهو معذ لأن يكون نفسا له ذمة ومن ثم فهو أهل لوجوب الحق له من عتق أو إرث أو نسب أو وصية ، وأنماط الرعاية المطلوبة هي الواجبة على الوالدين والأسرة والمجتمع فالأم عليها واجب الحفاظ عليه بعدم تعرض حياته أو نموه لأى ضرر مهما كان ، وألا يتحمل وزر ما تقترب فلا تنال رغباتها وتشفي نزواتها وأهواءها على حسابيه . كما أن الأب عليه أن يرباه برعاية من تحمله وأن يقر بنسبه وإن كانت أمه أمة مملوكة . وعلى الأسرة أن ترعى الجنين وأن تتحمل ولايتها عليه في غياب أبيه أما المجتمع فعليه أن يسن القوانين التي تنظم هذه الرعاية ويبيء له أوجهها التي تحفظ له حقوقه .

« إن الاعتداء على الجنين اعتداء على كائن حي يستوجب العقوبة الأخروية والدنيوية بشقيها الغرة والكفارة - وقد يقتضى الأمر توقيع عقوبة تعزيرية حسبما يراه القاضي من ظروف الجنائية وظروف المجنى عليه [الشاذلي ١٩٥٩ ص ٦٨] ولا يجوز اسقاطه أو تحميله وزر أمه . وقد روى المغيرة بن شعبه أن امرأة ضربتها ضربة بمعمود فسقطت فقتلتها وهي حيلة فأق بها النبي (ﷺ) فقتلها فيها على عصبة القاتلة بالدية والجنين غرة »^(١) وما حدث مع الجهيمة التي زنت فاعترفت بفعاليتها وكانت حاملا فاستمهلها الرسول (ﷺ) حتى تضع حملها بل ويستغنى عنها مثال يؤكد ما دعي إليه العلماء . وقد حرمت القوانين في البلاد المسلمة الإجهاض المباشر وغير المباشر سواء كان برضاء الأم أو بولونه وإن كان المشرع قد

(١) الغرة يقدرها البعض بعشر الدية والبعض بنصف عشر الدية . رواه مسلم وأحمد .

أجاز اسقاط الجنين في حالة الاضطراب الموجب للحفاظ على حياة الأم من باب التضحية بالفرع في سبيل بقاء الأصل .

ثانيا : حقوق وواجبات الأم الحامل :

وقد تطرقت الشريعة الإسلامية أيضا إلى الرعاية بالأم الحامل باعتبارها حاضنة الجنين والأمانة على نموه وحفظه ، ورعايته حتى يخرج إلى الحياة . ورعاية الأب والأسرة الكبيرة والمجتمع لها منبثقة من واجب الولاية غير المباشرة على الجنين ومن ثم يجب رعاية الأم الحامل بالإئفاق عليها وعليه - الانفاق الملازم - وتهئية وسائل الراحة لها وعدم إثارتها أو ازعاجها أو التأثير عليها بما يقلقها ويقلق حياة جنينها [الشاذلي : ١٩٥٩ ص ٦٨] وعلى الزوج الإنفاق عليها - ولو طالت مدة الحمل - حتى تضع حملها : ﴿ ... وإن كن أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن ... ﴾ [الطلاق : ٦] وأتبع الله سبحانه وتعالى هذا الأمر بالتحذير من عصيانه ، وتعدى حدوده تحذيرا شديدا يرفع من مقام هذا الأمر ويحمل وجوب التيسير في حالة اتباعه . وتشارك الأم الأب في الولاية على الجنين فعليا ألا تعرض حياته أو نموه لأى خطر فلا تتبع هواها أو تجرى وراء رغباتها على حسابه بكل ما يحملة هذا المعنى من دلالة : وإذا كان جسم الإنسان ملك لله تعالى وليس ملكا لصاحبه ﴿ الله ما في السموات وما في الأرض ﴾ [النساء : ٢٩] وأن هلاكه محرم ومعاقب عليه : ﴿ ولا تقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيما ﴾ فإن الجنين الذى تحمله الأم يلزمها الشرع بالمحافظة عليه والإحسان إليه ونحرى الاعتناء عليه .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

١ - تعرض هذا الفصل للمرحلة الأولى من حياة الجنين وقد بين كيف أن الإسلام ينظر إلى النمو الإنساني باعتباره سلسلة متصلة لا ينبغي إفراد حلقة منها بالرعاية دون غيرها ومن ثم تبدأ الرعاية بالجنين الإنساني بالإعلاء الجيد لبيئة الإنجاب وهى الزواج وقد حث الإسلام على الزواج باعتباره رابطة شرعية تخلق

منأخا مثاليا لهذا الإنجاب كما حدد مبادئ نلجأ إليها حين اختيار الشريك والزوج .

٢ - تنقسم أطوار نمو الجنين الإنساني إلى ثلاثة : الأولى : من الإخصاب حتى أربعين يوما وتتميز بتجميع الخلق ، ويكون الجنين في نهايتها له شكل يقارب الشكل الإنساني ثم تأتي المرحلة الثانية وتستمر حتى نهاية الأربعة أشهر الأولى من الحمل ويكون الجنين فيها مكتملا وإن كانت أجهزته ما زالت غير قادرة على العمل بصفة مستقلة أما المرحلة الثالثة فيه تنتهي بالميلاد بعد الشهر السادس على الأقل .

٣ - يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الحمل لأطوار الحمل ذاته ، وهي في مجملها عوامل صحية وعوامل نفسية ترتبط بالأم باعتبارها حاملا للجنين . وأى خلل في الناحية الصحية من التعرض للأمراض أو العلل أو الإصابة بالعنوى من ناحية أو التعرض لعدم الاستقرار الانفعالي أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية من ناحية أخرى قد تترك آثارا تباين في خطورتها تبعاً لكل مرحلة ويزداد الأثر شدة في المراحل الأولى من الحمل .

٤ - تجدر الإشارة إلى وجود عدة ظواهر ترتبط بهذه المرحلة مثل :
(١) ظاهرة التوائم المتطابقة التي تحدث من انقسام الخلية المخصبة إلى قسمين مستقلين والتوائم المتآخية التي تحدث من تخصيب بويضتين منفصلتين .

(ب) ظاهرة الأخطاء الوراثية وتنتج من خلل كروموزومي مثل زملة تيرنر ، وزملة داون وزملة كلينفلتر وغيرها ، بالإضافة إلى تسيد بعد الصفات الوراثية وتنحى أخرى . كما أشير إلى حالتين يتيسر علاجهما بعد الميلاد مباشرة وهما : حالي البول الفينو كوتوتي ووجود العامل اليرزيس السالب لدى الأم .

٥ - ترتبط مطالب النمو في هذه المرحلة بالرؤية الإسلامية ارتباطاً أساسياً وتنبثق من حكم الولاية على الجنين وهي ولاية رعاية وعناية ، له حقوق وليس

عليه واجبات فله أن يُعتنى به ويُعتنى بمن تحمله وتوضع شخصيته المستقلة في الاعتبار وإن لم تكتسب فعاليتها إلا بعد الميلاد ويحرم إيذاؤه والتفريط فيه أو في حق من حقوقه سواء من قبل الوالدين أو من غيرهما .

المراجع

١ - حسن على الشاذلى : الولاية على النفس دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامى والقانون الطبعة الأولى ، دار الطباعة المحمدية ١٩٧٩ .

-Biehler, R.F. **Child development: an introduction**, Houghton Mifflin co., 1976

-Burke, B.C., Beal, V.A. Kirkwood, S.B., and Stuart, H.C. the influence of nutrition during pregnancy upon the conditions of the infant at birth, « **Journal of Nutrition** 1943, 26 - 569 - 583,

-Burnham, S.the Heroin babies are going cold turley.»

New York Times Magazine, Jan. 9, 1972.

-Carter, C.O., Howerton, J.L.; Dolani, P.E., Gunlaf, A.; and

Welter, S.D.V., Chromosome translation as a cause of Familial mongolism, **Lancet**, 1960,2, 678 - 680

-Chinn, P.C. & Mueller, J.M Advances in treatment of RH

Negative blood incompatibility of mothers of mothers and infants. **Mental Retardation** 1071, 9(1) 12 - 15

-Cohen, M.M; Marinello, M., & Bach, N. Chromosomal damage

in human leukocytes induced by lysergic Acid Diethylamide, **Science**, 1967, 155, 1417 - 1414.

-CRM **Developmental Psychology Today**, Random House, Inc.,

2nd, ed., 1975.

- Erikson, E.H. **Childhood and Society**, 2nd ed. New York; Norton, 1963
- Havighurst, R.J. **Human Development and Education**, N.Y. McKay 1953
- Lakin, N. **Personality factors in mother of excessively crying (colicky) infants**. Monographs of Society for Research in child Development, 1957, 22 NO. 64
- Montagu, A. **Life before Birth**. New York, New American Library, 1964.
- Sontag L.W. The Significance of Fata environmental difference
American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1941, 42
996 - 1003
- Tompkins, W.T. The Child Significance of nutritaional
deficiencies in pregnancy Bulletin of the New York Academy
of Medicine, 1948, 24, 376 - 388

الفصل الرابع

مرحلة ما قبل التمييز

- تمهيد .
- مرحلة الرضاعة .
- ظروف الميلاد .
- حقوق الرضيع .
- حقوق الأم المرضع .
- تبدل نسب أبعاد الجسم .
- الأنشطة الحسية الحركية .
- لغة الرضيع .
- التغذية والفظام ومشكلاتها .

قام بإعداد هذا الفصل د . محمد عودة محمد

تمهيد

زمنياً تستغرق مرحلة ما قبل التمييز السنوات السبع الأولى من حياة الطفل وقهياً تشمل فترة ولاية الأم على وليدها ، فيها يكون الطفل فاقداً لأهلية الأداء .
وعقلياً هي الفترة التي يكون فيها غير مميز أو غير قادر على التعامل والفهم والتدبير . وتربوياً فإنها تشمل ما قبل المدرسة الابتدائية ، حيث يتواجد الطفل إما في الأسرة أو في دور الحضانة أو دور رياض الأطفال . ولفوياً تطلق على أطفال هذه المرحلة ألفاظاً متعددة تتطابق مع تطور الطفل من الميلاد إلى سن السابعة مثل وليد ، صريح (الطفل في الأيام السبعة الأولى) ، رضيع ، فطيم (إذا انقطع عن الحليب) ، مجوس (إذا نما جسمه بعد الفطام) دارج (إذا مشى) .
حماس (إذا بلغ طوله خمسة أشبار) ، مشغور (إذا سقطت روضه) ، مشفر (إذا نبتت أسنانه بعد السقوط) . [إسماعيل ، ١٨٩١ ، ص ٤٤] .

ولما كان الفطام لحظة فاصلة في تاريخ نمو الطفل الإنساني ، وقد حدد بشكلي واضح في قوله تعالى : ﴿ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾ [البقرة ، ٢٣٣] . عنده يصبح الطفل قادراً على تناول الصلب من الطعام ، ويمكنه أن يتعاش مع الآخرين ويتفاعل معهم بحيث يمكن أن يعرضه هؤلاء الآخرون عن قسط كبير من دفاء وحنان وعطف الأمومة . كما هو واضح في القصة التالية :

روى بريدة (رضى الله عنه) عن الرسول ﷺ في الحديث الخاص بالفامدية التي اعترفت بالزنا واستحقت الرجم وكانت حاملاً . فقال لها رسول الله (ﷺ) : ه فاذهبي حتى تلدى . قال : فلما ولدت أنه بصي في خرقة . قالت : هذا ولده . قال : اذهبي حتى تظميه . فلما فطمته أنه بالصبي في يده كسرة خبز ، فقالت : هذا يا رسول الله قد فطمته ، وقد أكل الطعام . فذلف الصبي إلى رجل من المسلمين ونفذ فيها الحد . [الشاذلي ، ١٩٧٩ ، ص ٥٦] .

وقد رأينا أن نقسم هذه المرحلة من مراحل النمو إلى مرحلتين فرعيتين :-

- ١ - مرحلة الرضاعة وتمتد من الميلاد إلى سن الثانية .
- ٢ - مرحلة ما بعد الرضاعة وما قبل التميز وتمتد من القطلم إلى سن السابعة ، وستتأول كل مرحلة من هاتين المرحلتين على حده .

أولاً : مرحلة الرضاعة

إذا كان المشرع المسلم قد أولى هذه المرحلة اهتماماً خاصاً نظراً لحاجة الوليد الإنسانى إلى معونة الكبار في إشباع حاجاته البيولوجية الفسيولوجية للحفاظ على بقاءه حياً ، وكذلك في إشباع حاجاته للحب والعطف والحنان من أجل توفير الشروط الأفضل لنمو نفسي أسلم ، فإنه قد فطن إلى الآثار النفسية التى يتركها مقدم طفل جديد لدى الكبار من حوله ، فجمع بين المال والبين كزينة الحياة الدنيا . وإشباع لمواطف الأمومة والوالدية لدى كل من الأم والأب .

ثم كان اهتمام علماء النفس بهذه المرحلة للدرجة أن بعضهم اعتبرها العمر الأساسى الحقيقى True Foundation Age . ففرويد Freud مثلاً يرد فشل الفرد في التوافق إبان الكبر إلى حوادث وقعت له في تلك المرحلة ، وإريكسون Erikson يعتقد أن ثقة الطفل في العالم الخارجى أو عدم ثقته به تبني في هذه المرحلة . أما وايت White فيرى أن النجاح في إغناء حياة الطفل الاجتماعية في العمر ما بين ١٢ - ١٥ شهراً هو أفضل ضمان لنمو عقلى سليم . [Hurlock, 1980] .

وبهنا ونحن نتأول هذه المرحلة أن نعرض للنقاط التالية :-

- ١ - ظروف الميلاد .
- ٢ - حقوق الرضيع .
- ٣ - تبديل نسب أبعاد الجسم .
- ٤ - الأنشطة الحسية الحركية .

٥ - لغة الرضيع .

٦ - التغذية والقطم .

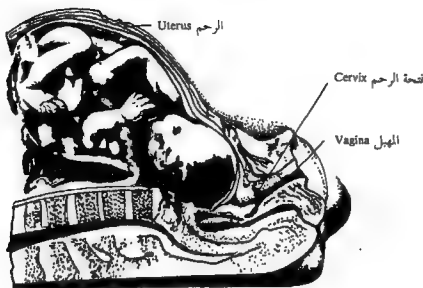
١ - ظروف الميلاد :

لظروف الميلاد آثار هامة على مجريات النمو التالية للطفل الإنساني ، وعليه
بهمنا أن نتعرف على تلك الظروف العادية منها ؛ وغير العادية وما يمكن أن ينتج
من مشكلات وكيفية التعامل معها .

الإعداد لعملية الولادة : في القديم كانت هذه العملية تتم بشكل بدائي ،
دونما رعاية أو إعداد إلا ما تقدمه تلك المرأة العجوز التي تسمى القابلة والتي
اكتسبت بعض الخبرات من واقع الميدان . وليس لدينا الإحصائيات التي تبين عدد
الولادات التي ضاع فيها المولود من جراء عدم توفير العناية اللازمة ، ولكن
بما لا شك فيه أن التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلل إلى حد كبير من الوفيات
إبان عملية الميلاد ، وصارت هذه العملية تتم في المستشفيات الخاصة المعدة لهذا
الغرض . وغالباً ما تنشأ وحلة بحث لصيقة بتلك المستشفيات لدراسة الولادات
غير العادية واستكشاف دور الوراثة فيها .

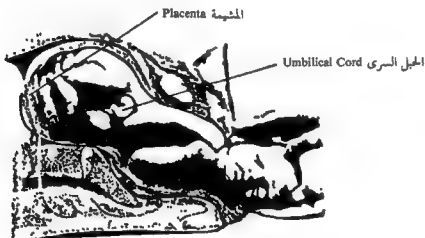
وغالباً ما تقدم تلك المستشفيات البرامج الإرشادية التي تهدف إلى إعداد
المرأة الحامل لعملية الوضع . وتشمل تلك البرامج تزويد المرأة بمعلومات حول
الولادة الطبيعية . كما يتضح من أن إجراء تدريبات رياضية وأخذ تنفس عميق
يساعد على الاسترخاء ويقلل ساعات الوضع . وقد تعطى الحامل بعض المهدئات
Hypnosis أو بعض العقاقير في حالة معاناتها لضيق القلب Spinal illness .
[Pikunas 1969, P. 114]

الولادة الطبيعية : تتم عملية الولادة في نهاية الشهر القمري العاشر ، أو بعد مرور
حوالي ٢٦٦ يوماً من الانحصاب . ومع اقتراب نهاية فترة الحمل يكون وضع الجنين الطبيعي كما
هو موضح في الشكل (٤ - ١) حيث يضطجع في الرحم Uterus ورأسه إلى أسفل .
وعندما يجين « الأجل المسمى »



(شكل ٤ - ١) بين الوضع الطبيعي للجنين مع اقتراب نهاية الحمل

تبدأ عملية المخاض (الطلق) . حيث يتم في المرحلة الأولى انفتاح عنق الرحم ثم يزداد ضغط عضلات الرحم ليدفع بالجنين عبر قناة المهبل في المرحلة الثانية . ثم يكون الميلاد بنزول رأس الوليد أولاً وخروجه إلى العالم الخارجي حيث تسمع منه أول صرخة إلهاناً بنزوله سالماً . وتنتهي عملية الولادة بخروج المشيمة Placenta وأغشيتها ، وتستغرق عملية الولادة كلها ما بين ١٣ - ١٥ ساعة ، وبين الشكل (٣ - ٢) الولادة الطبيعية .



شكل (٣ - ٢) بين الولادة الطبيعية

وفور إتمام عملية الولادة يقوم الطبيب أو القابلة بـ :

- تنظيف أنف المولود لتسليك قناة التنفس ، ومنع دخول أى شيء إلى الرئتين .

- مراقبة المظهر العام للمولود ، ولونه ودقات قلبه ، رد فعله العكسي ، رد فعل عضلاته ... الخ لمعرفة ما إذا كان بحاجة لأية مساعدة طبية ، ويستخدم في ذلك مقياس Apgar Score المتدرج من (٠ - ١٠) . [Apgar, 1962] .

- الضرب الخفيف على جانبي المولود وعلى ظهره لتم عملية التنفس .

- ربط الحبل السرى ، وقطع الزائد منه .

- التأكد من خروج كل شيء من داخل رحم المرأة .

- يأمر الطبيب بأن تستريح الوالدة ما بين ٥ - ٧ أيام ، والإقلال من عدد الزوار لتلافي إمكانية انتقال عدوى الأمراض للأم أو الوليد .

- وضع ملصق على رصغه يحمل الإسم الذى اختارته له الأسرة ليضاف إلى ما حملوه إياه من صفات وراثية لا دخل له في تحديدها أو اختيارها .

مشكلات الولادة : ليس كل الولادات تمر بسلام ، فهناك بعض المشكلات التى قد تحدث نذكر منها :-

١ - **الولادة العسرة :** تحدث إذا ما طالت فترة الولادة أو عندما تستخدم الآلات لإتمامها ، أو عندما يكون وضع الجنين في الرحم غير عادى ، أو عندما ينزل الجنين بساقيه أو مؤخرته بدلاً من أن ينزل برأسه . أو في حالة ضعف الأم وعدم قدرتها على الدفع بالجنين إلى الخارج ، أو في حالة ما يكون الجنين متضخماً وقناة المهبل ضيقة بحيث لا تسمح بخروجه مما يضطر الطبيب إلى إجراء عملية جراحية لإخراج الجنين من الرحم بعملية قيصرية ويبين الشكل (٤ - ٣) بعض أنواع الولادات العسرة .



(شكل ٤ - ٣) بين (ولادة عسرة - نزول الجنين بالساقين)

وأما كانت أسباب الولادة العسرة فهناك احتمال أن تتسبب في حوادث الميلاد Birth Injury التالية :-

(أ) نوع من الاختناق نتيجة لنقص الأكسجين لدى الجنين مما قد يتسبب في تلف بعض خلايا المخ أو إعاقة نموها .

(ب) احتمال ظهور بعض حالات التخلف العقلي نتيجة لضغط الآلات المستعملة على الدماغ .

(ج) احتمال ظهور بعض التشوهات الخلقية نتيجة لطول مدة الولادة بعد انفصال المشيمة وانفجار كيس الجنين Amnion Sac ونفاذ السائل الملحي الذي يملأ خلايا جسم الجنين .

(د) احتمال إصابة المولود ببعض الكسور نظراً لضيق قناة الميلاد أو سحقه بالآلات . (كسر في العظام ، كسر في الرقبة ، تحطيم الحبل العصبي الذي يؤدي إلى الشلل ... الخ) .

٢ - الولادة المبكرة : وهي تلك التي تتم قبل الأوان . وأخطرها ما يتم قبل مرور سبعة أشهر . وقد يترتب على هذا النوع من الولادات المشكلات التالية :-

(أ) قد لا يتحقق لمثل هذه الحالات درجة كافية من نضج خلايا الدماغ ، سواء من حيث عدم اكتمال انقسام الخلايا أو عدم اكتمال حجمها ، مما يؤثر سلباً على نسبة ذكائه .

(ب) أن عدم اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزي لدى هؤلاء المواليد يساهم في الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على تحمل الإحباط مستقبلاً .

(ج) أن تقديم الرعاية والحماية الزائدة من الوالدين هؤلاء المواليد يترتب عليه حجب الطفل عن كثير من الخبرات العقلية والاجتماعية أو التدريب على مواجهة المشكلات ، وينمي لديهم نوعاً من الاتكالية .

هذا وقد صار بإمكان الطب الحديث العناية بمواليد الولادات المبكرة بتوفير الغذاء اللازم والعناية الصحية التي يحتاجونها وهم داخل الحضانات الخاصة مما يقلل كثير من المشكلات التي تنجم عن هذا النوع من الولادات .

٣ - تناول العقاقير المهدئة أثناء الولادات بهدف التخفيف من آلام الوضع يمكن أن يعرض الجنين إلى الاختناق ، أو نقص الأكسوجين ، وقد يؤدي إلى تحطيم أنسجة الدماغ ، حيث إن هذه العقاقير تؤثر في حركة تنفس الجنين عن طريق المشيمة . كما قد تؤدي إلى انخفاض شديد في ضغط الدم عند الأم مما يترتب عليه ببطء دقات القلب عند الجنين ونقص إمداده بالأكسوجين من الأم .

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن هناك علاقة بين تناول العقاقير المهدئة إبان الولادة وبين أداء المواليد على اختبارات التوتر العضلي ، والبصر والنضج العام . [إسماعيل ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٥] .

٤ - الولادات المشوهة : تحدث مثل هذه الولادات كنتاج لخطأ كروموزومي . وقد سبق أن أشرنا إلى مثل تلك الأخطاء ، وما تسببه من حالات مثل المنفولية Klinefelter , Turner's Syndrome , Down's Syndrome ، ومن التشوهات الأخرى : كبير الرأس Macrocephale وصغر الرأس Microcephale وصاحب القلب الضعيف Heart Defects .

والذى يهمننا هنا هو أن نشير إلى الدور المحدود للطب في مواجهة مثل هذه المشكلات . كما أنها تترك آثاراً سلبية على نفسية الوالدين والأقارب الأذنين وتحمل المجتمع أعباء إضافية لما يتطلبه هذا النوع من الأطفال من خدمات لا مردود من ورائها .

٥ - المواليد ذوى العامل الريزوسي الموجب + RH من أمهات العامل الريزوسي للدين سالب : هذا النوع من المواليد إذا كتبت لهم الحياة سيكونون بحاجة أكيدة إلى تبديل الدم في وقت مبكر جداً . وقد أشرنا إلى أن الأم بحاجة ماسة إلى حقنة Rhogam بعد الوضع مباشرة لحماية الحمل القادم . [Pikunas, 1969]

٦ - مواليد النساء المدمنات : تفيد بعض الاحصائيات أن معظم هؤلاء المواليد يموتون . وتكون فرصتهم للعيش ممكنة مع العلاج في وقت مبكر . وإن كتبت لهم الحياة سيعانون من عدم الاتزان الانفعالي وسيكونون أكثر اعتماداً للإدمان لأسباب ما زالت مجهولة . [Pikunas, 1965]

٧ - الاسم غير المناسب : قد يكون اعتبار « الاسم » الذى يحمله المولود رغباً عن أنفه فور وصوله إلى هذا العالم ، مشكلة مرتبطة بالميلاد ، نوعاً من المغالاة ومدعاة للعجب . ولكننا اعتيرناه كذلك بحكم التجلور في الزمان بينهما . وبحكم وجه الشبه بينه وبين ما تحمله الجينات من صفات حيث إن كليهما هو من فعل الكبار (الأب والأم وأصولهما) . والمشكلة في الاسم تكمن في إساءة الاختيار من طرف الوالدين كأن يحملاه اسماً مهجوراً أو مكرراً ، أو يحمل معاني الضعة والمهانة ، أو لا يتلائم مع جنس المولود ، أو صعب النطق أو غريباً عن السمع ، أو أعجمياً لا ينسجم مع دين المولود ... الخ .

مثل هذه الأسماء ستترك أثراً نفسية مستقبلية على صاحبها غاماً مثل العاهة الخلقية فالأفضل أن نجنب المواليد مثل هذا الاحتمال (١).

٨ - الاتجاهات الوالدية نحو جنس المولود : تفوت الاتجاهات الوالدية نحو جنس المولود عبر الثقافات المختلفة . فمنها ما هو موجب نحو المواليد الذكور ومنها ما هو سالب نحو المواليد الإناث ، ومنها ما هو محايد بين الجنسين .

فقد أشار القرآن الكريم إلى اتجاه الوالد نحو المولودة في ثقافة ما قبل الإسلام بقوله تعالى : ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ، يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ ، أَيُمسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ ، أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴾ [النحل : ٥٨ ، ٥٩] .

وجاء الإسلام ليحارب هذا الاتجاه بتقرير العقيدة القائلة أنه هو - أي الله - الذي خلقكم في بطون أمهاتكم ، فهو المسؤول عن الذكورة والأنوثة واعتراضكم على ما رزقكم إنما هو اعتراض على مشيئة الله .

ورغم وضوح هذا المعتقد إلا أن الأصول الثقافية للاتجاه السليبي استمرت فيما بعد الإسلام ، ولا نبالغ أنها ما زالت تعيش معنا حتى الآن خاصة لدى بعض النفوس الضعيفة .

وجاء علم الوراثة ليثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن الذي يقرر جنس المولود هو الرجل من خلال نوع الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات التي تأتي للبيوضة الملقحة منه . ومع ذلك تظل المرأة في نظره هي المسؤولة عن

(١) يقول آلين Allen : إن الاختيار غير الموفق لاسم المولود ربما يسبب له معاناة الضيق والتعاسة ، ويخبر ماك ديفيد McDavid والذين بأن يفكرنا مرتين قبل أن يقررنا نوعية الاسم الذي يختارانه لمولودهما . وقد سبق ابن سينا هذين العالمين بعدة قرون عندما قرر أن من حق الولد على والديه حسن تسميته وقد سبق هؤلاء جميعا الرسول عليه السلام في قوله : « إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم فأحسنوا أسماءكم » ، رواه أبو داود ، بإسناد حسن عن أبي الرداء رضى الله عنه كما رواه الترمذي عن عائشة أن رسول الله ﷺ كان يغير الاسم القبيح .

انجاب الأثنى وبالتالي تنبذ المرأة الولودة للإناث . وقد عرف عن العرب في عصور ما قبل الإسلام مثل هذا الاتجاه ، فالمرأة لا يستقر لها قرار عند الرجل إلا بعد أن تنجب المولود الذكر .

وعليه فإن جنس المولود قد يملأ البيت بهجة وسروراً ، وقد يشيع فيه نوعاً من الانقباض تبعاً لاتجاه الوالدين نحو الجنس .

١ - الولادة غير المرغوب فيها :

مع تقدم التقنيات الحديثة في التحكم في عملية الإنجاب ، صار بإمكان الزوجين التخطيط المضمون بنسبة كبيرة لفترات الإنجاب ، وأحياناً يأتي الحمل في وقت لا يرغبانه فتكون الولادة مصلر بؤس لهما . وبالمثل الولادة التي ستضاعف العبء الاقتصادي على الوالدين ستكون غير مرغوب فيها لدى بعض النفوس التي لا تعرف الآية التي تقول : ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ حَشِيَّةَ إِفْلَاقٍ ، لَعَنَ نَزَرُفُهُمْ وَإِنَّمَا كُمْ إِن قَتَلْتُمْ كَانَ خَطَاً كَبِيراً ﴾ [الإسراء : ٣١] .

وكذلك الولادة التي يصاحبها مرض الأم مما يلزمها البقاء في المستشفى لفترة طويلة أو موتها إبان الوضع ، أو يكون المولود عليلًا يحتاج لعناية مضاعفة ، في مثل هذه الحالات لا يكون المولود مرغوباً لدى الأسرة .

أما الولادة غير الشرعية (السفاح) فغالباً ما تنتهي إلى التخلص من المولود بطريقة من الطرق لما يسببه للأم وأسرتها من عار ، ولا تخلو مستشفيات الولادة من المواليد اللقطاء الذين تتخلى عنهم أمهاتهم أمام الضغوطات الدينية والأخلاقية والاجتماعية التي لا تقووم على الأقل في ثقافتنا العربية الإسلامية .

٢ - حقوق الرضيع :

المولود الإنساني كائن ضعيف يعتمد كلية على من حوله ، محتاج لمساعدتهم ، وعليه فهو صاحب حقوق دون أن يطالب بأداء أية واجبات . وتمكيناً لهذا المولود من العيش والبقاء سنّ المشرع مجموعة من القوانين التي تحمي الأمومة والطفولة ، ونظم العلاقة بين الأم ووليدها وجعل لها حق الولاية عليه

وحق حضائته من دون الناس الآخرين . وجعل للمرضع أجراً على إرضاعها .
﴿ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ﴾ .

وقد تحدث ابن سينا عن حقوق الرضيع تحت عنوان « في سياسة الرجل ولده » في كتابه (السياسة) فقال : « إن من حق الولد على والده حسن تسميته ثم اختيار ظفره كي لا تكون حمقاء ، ولا ورهاء ، ولا ذات عاعة ، فإن اللبن يعلد كما قيل » . [ناصر ، ١٩٧٧] فقد كان من عادات أشراف العرب قديماً استئجار مرضع لأولادهم . (١)

ويشير إريكسون Erikson إلى أن المجتمع قد وفر للوليد المناخ الملائم لحمايته ، فوفر الأم لتكون تحت تصرفه ، ووفر الأسرة لتحمي الأم ، ووضع التشريعات التي تحمي البناء الأسري ، ودعم الأعراف والتقاليد Traditions التي تتيح استمرارية النقل الثقافي في مجال تدريب الطفل ومعاملته . [Brikson,1956]

وقد أشار ماسلو Maslow في تصنيفه الهرمي لحاجات الكائن الإنساني إلى حاجات الوليد الأساسية والمنظمة في : الحاجات البيولوجية والفسولوجية والحاجة إلى الحب والعطف والحنان ، وإشباع هاتين الحاجتين البيولوجية والنفسية حق للرضيع وواجب على الوالدين أو من يقوم بالإشراف على الطفل .
[Malow, 1956] .

ويورد هافجرست Havighurst مطالب النمو للطفل للرضيع وهي :
« المحافظة على الحياة ، تعلم المشي ، تعلم استخدام العضلات الصغيرة ، تعلم الأكل ، تعلم الكلام ، تعلم ضبط الإخراج وعاداته ، تحقيق التوازن الفسيولوجي » . [Havighurst, 1952] .

(١) انظر إحياء علوم الدين ، الجزء الرابع ، « بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول النشوء ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم » . لأبي حامد الغزالي .

على ضوء ما تقدم يمكن أن نحدد حقوق الرضيع في النقاط التالية :-

- ١ - الإشباع المتزن لحاجاته العضوية ، على أن تكون وسائل هذا الإشباع من حلال . بأن نوفر له ما يحتاج إليه من غذاء وشراب ، وأن نوفر له الجو الهادئ الذى يمكنه من النوم الهادئ والتنفس ، وأن نقوم على نظافته وحفظه من البلل ، ووقايته من الأمراض وعلاجه منها . ومن حقه على أمه أن ترضعه من ثديها ما دامت قادرة على ذلك وألا تخلط بطعامه أى محرم .
- ٢ - الإشباع المتزن لحاجاته النفسية من عطف وحنان ، وحب وقبول ، وإعطائه الاسم الذى يناسب جنسه ودينه وحضارته .
- ٣ - إشباع حاجاته الاجتماعية من حيث توفير الوسط الاجتماعي لنموه ، والذى يتيح له فرصة الاحتكاك بمن حوله ، ليتعلم منهم بتقليدهم . وأن نوكل رعايته لأمه أو من يتوب عنها ، كالجد والجدة أو الأقرب دماً وفقاً لما حدده الشرع الإسلامى .

٣ - حقوق الأم المرضع :

إن حقوق الرضيع التى ذكرناها آنفاً هي واجبات مؤكدة على الأم المرضع أو الأم البديلة المرضعة في حالة غياب الأم الحقيقية . وبالرغم من اختلاف الفقهاء في كون الرضاعة حق للأم أو هو حق عليها ، فإن دافع الأمومة يجعل الأم تتفانى في خدمة وليدها والحفاظة عليه ، ولا تتخلى عن هذا الدافع إلا أم غير عادية .

ونظراً لأهمية الرضاعة في تنمية شخصية الطفل فلا بد من توفير الظروف الأنسب للأم المرضع كي تؤدي وظائفها بكفاءة وحماس . وهنا يمكننا أن نتحدث عن حقوق المرضع على زوجها والتى تتمثل في التالي :-

- ١ - حقها في حضانة وليدها إذ لا يجوز أن تحرم أم من حضانة وليدها ما دامت قادرة على ذلك متمتعة بقواها العقلية . يقول الرسول

عليه السلام للمرأة التي تزعجها زوجها في حضنة طفلها : أت
أحق به ما لم تتكبحي ... هـ [الشافعي ، ١٩٧٩] .

٢ - حقها في الأجرة عن إرضاع طفلها إذا كانت مطلقة - هذا الحق له
سند شرعي مستمد من قوله تعالى : ﴿ فَإِنْ تَوَفَّيْتُمْ لَكُمْ فَاتُوهُنَّ
أُجُورَهُنَّ وَأَلْهَبُوا إِلَيْنَا مَا فِي بُطُونِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تُدْرِكُونَ الْيَوْمَ
الْأَوَّلَ ﴾ [الطلاق : آية ٦] .

٣ - حقها في أن يوفر لها زوجها الرعاية الصحية اللازمة ، بتوفير العلاج
المناسب لأية ظواهر مرضية ، وتوفير الغذاء المناسب .

٤ - حقها في أن يوفر لها الظروف الأنسب للصحة النفسية السوية ،
وذلك بالابتعاد عن القهر والتنكيت بالمجر أو الطلاق وأن يحل محل كل
هذا الولد والفاهم والوثم والعلمانية على المستقبل .

٥ - حقها في إشباع حاجاتها الشخصية والاجتماعية ، بحيث لا تشعر أنها
مهضومة الحقوق ، أو مرفوضة من طرف زوجها أو مبعودة عن جيرانها
أو معزولة ، أو أنها أقل من الأخويات اقتصادياً وحقاً واجتماعياً .

٦ - حقها في المشاركة في إدارة دفة حياة الأسرة ، بحيث تشعر بتقدير
ذاتها وتحقق هذه الذات عبر بنه زوجي هادئ مستقر ، قائم على
روح الديمقراطية .

٤ - تبدل نسب أبعاد الجسم :

عندما نتحدثنا عن مبادئ النمو نعرضنا إلى أن التبدل النمو يسير من أعلى إلى
أسفل ومن الداخل إلى الخارج ، والشكل (٤ - ٤) بين نتائج النمو الرأسي والنمو
العرضي للتبدل من الميلاد إلى سن علمين . كما يبرز هذا الشكل تبدل النسب بين
الرأس مثلاً والجسم عند الميلاد في سن ١٢ شهراً أو ٢٤ شهراً أو النسبة بين
النراعين والساقين أو النسبة بين الجذع والأطراف ... الخ [CRM, 1975, P. 106] .

Proximodistal Growth

النمو المزدوج



الشكل (٤ - ٤)

نصف النمو الرأسي والنمو المزدوج للطفل منذ الميلاد إلى سن عامين

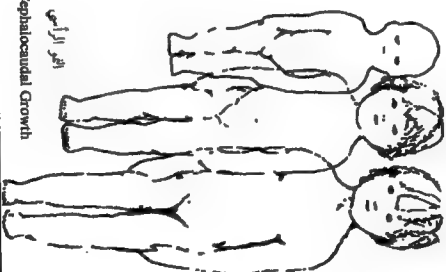
Newborn

١٢ شهراً
12 Months

٢٤ شهراً
24 Months

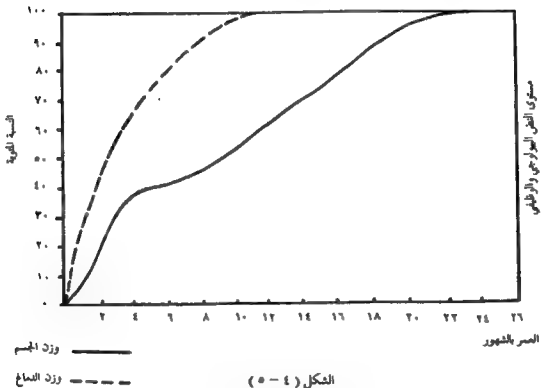
النمو الرأسي

Cephalocaudal Growth



وتفيد بعض الدراسات أن طول الطفل في فترة الرضاعة يزيد بما يعادل ٧٥ ٪ بالنسبة لطوله عند الولادة فمتوسط الطول في سن عامين يصل إلى ٨٧,٥ سم لدى الذكور و ٨٦,٥ سم لدى الإناث . [الفقي ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

وفي مجال آخر نجد أن وزن دماغ الطفل الذي لا يتجاوز ٣٣٠ جم عند الميلاد يصل في سن عامين إلى حوالي ١٠٠٠ جم أو ٨٠ ٪ مما سيكون عليه عند الرشد . كما أن النسبة بين وزن الدماغ ووزن الجسم عند الميلاد تساوي ١ : ٨ عند الميلاد في حين أنها ١ : ٤١ عند البلوغ .



الشكل (٤ - ٥)
 بين تطور وزن الجسم ووزن الدماغ من الميلاد إلى سن عامين

« مأخوذ من Pikunas, 1969. P. 39 »

وفي عام ١٩٧٦ ، وضع جيرسون Jerison فرضية مفادها أن الكائن الحي الذي يمتلك نسبة دماغية أعلى يكون أقدر على التوافق ، وقد ذهب إلى أن :

$$\text{النسبة الدماغية (E) Encephalization Index} = \frac{\text{وزن الدماغ}}{\text{الحجم المتوقع}}$$

ومن هذه المعادلة يمكن حساب الحاصل الدماغى (EQ)

$$\text{EQ Encephalization Quotient} = \frac{\text{حجم الدماغ حالياً}}{\text{الحجم المتوقع}}$$

وحجم الدماغ المتوقع = (E) × ثابت (الثابت للتدييات : ١٢ ، ٠) .
 [Nash, 1978, P. 118] .

والذى يهمننا من هذه المعادلات أن النسبة الدماغية تتبدل ما دام وزن الدماغ ووزن الجسم يتبدلان باستمرار مع النمو . وتفيد بعض الاحصائيات أن متوسط وزن الطفل الذكر في سن عامين يصل إلى ١٢,٥ كجم وللأنثى ١٢,٣ كجم . في حين أن هذا المتوسط عند الولادة كان ٣,٥ كجم تقريباً .
 [الفقى ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧] .

ويهمننا أن نشير في هذا المجال إلى العوامل التى قد تكون مسؤولة بصفة عامة عن تبدل هذه النسب من سنة لأخرى ، وتفاوتها من فرد لآخر وهي غالباً ما تؤثر في النمو بصفة عامة :-

- ١ - أن أبعاد الجسم لا تسير في نموها بسرعة واحدة . فنمو الرأس مثلاً يكون بطيئاً في هذه المرحلة بالقياس إلى نمو الجذع والأطراف . ونمو الدماغ يكون أسرع بكثير من نمو الجسم وهكذا .
- ٢ - أن التغذية المناسبة تلعب دوراً أساسياً في تكامل نمو الفرد واستمراره وعليه فإن توفر مثل هذا الغذاء لفرد ونقصانه لدى فرد آخر سيؤثر حتماً على نموه وبالتالي اختلاف نسب أبعاد جسمه عن نسب أبعاد الجسم الأول .

٣ - اضطرابات الغدد خاصة تلك المستولة عن النمو الجسدي (الغدة النخامية) أو تلك التي تنظم نسب بعض المعادن كالكالسيوم والصوديوم في الجسم (فوق الكلوية) لما لهذه الغدد من أثر في تنامي الجسم وبالتالي في نسب أبعاده ... فقد يتوقف النمو الطولي بينما يستمر نمو الرأس مثلاً .

٤ - الأمراض والحوادث التي تنجم عنها إعاقات معينة في نمو الكائن الحي مما قد يؤدي إلى توقف نمو بعض أجزاء الجسم .

٥ - الجنس حيث إن هناك فروقات ولو طفيفة بين الذكور والإناث مما يجعل نسب أبعاد الجسم تختلف إن قليلاً أو كثيراً لدى الذكور عنها لدى الإناث .

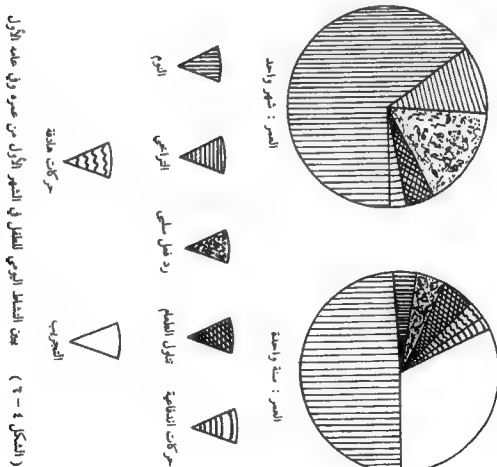
إن الاهتمام بتناسق أبعاد جسم الطفل سنرى آثاره الإيجابية حيناً يبدأ مفهوم الجسم عند الطفل يحتل مكانة بارزة ، ويؤثر على نفسيته وعلاقاته الاجتماعية في المرحلة التالية لمرحلة الرضاعة . وسنعرض لهذا بشيء من التفصيل في حينه .

٥ - الأنشطة الحسية الحركية :

تحاول الدراسات الحديثة في سيكولوجية النمو إثبات أن الوليد الإنساني يأتي وهو مزود بإمكانات بيولوجية فسيولوجية تؤهله لأن يفعل في محيطه Active لا أن يكون دائماً منفعلاً به Passive فهو يستجيب للأصوات الصادرة عن والديه ، ويمكنه أن ينقل ناظره نحو الأشياء التي تقع في مجال رؤيا بالنسبة إليه ، وهو يملك الميكانيزم الذاتي Endogenous Mechanism الذي يمكنه من ضبط عمليات النوم ، والاستيقاظ والمص والبلع والتجشؤ . [Schafer, 1974] .

كما أنه قادر على تمييز صوت أمه وعلى إحساس الفرق بين فترات الصمت ، وفترات التصويت ، وتلوق المواد السكرية ، وذلك بعد ٧٢ ساعة من الميلاد . كما أنه قادر على تمييز صوت أمه من بين الأصوات الأخرى . [Nash, 1974] .

أما من حيث الحركات فهي تخضع للمبدأ الذى ينظم اتجاه النمو العمودى أو العرضي وكذلك للمبدأ الذى يفيد أن النمو يسير من العام إلى الخاص . فالمولود يكون قادراً على أداء حركات عامة تشمل الجسم كله كرد فعل تلقائى لمثيرات داخلية أو خارجية وغالباً ما تكون حركاته على شكل اندفاعات فجائية فوضوية ، ومع النمو تبدأ هذه الحركات بالتمايز ، ويصبح قادراً على أن يحرك أجزاء معينة من جسمه كأن يحرك رأسه أو جذعه أو أطرافه ... الخ . ويوضح الشكل التالى النشاط اليومي لطفل في الشهر الأول من عمره وفي عامه الأول حيث يتوزع نشاط المولود في شهره الأول على النوم الذى يستغرق فيه أكبر جزء من اليوم ثم ردود الأفعال السلبية وهي حركات أو ارتجافات لا إرادية ، ثم تناول الغذاء والاندفاعات الحركية .



أما في العلم الأول فيتناقص وقت النوم ليفسح المجال لظهور أنشطة جديدة مثل التجريب والاستيقاظ الهادئ والموجب . كما تقل بعض الأنشطة الأخرى مثل ردود الأفعال السلبية في حين تستمر أنشطة تناول الغذاء والحركات الهادفة على ما هي عليه .

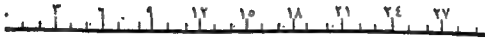
إن تطور حركات الطفل من حركات عامة لا إرادية تشمل الجسم كله إلى حركات جزئية واضحة إرادية هادفة يتطلب نضجاً معيناً في جهازه العصبي بحيث يصبح مراكز دماغه خاصة فيما يتصل بمحوس الإبصار والشم والذوق والسمع قادرة على أداء وظائفها . وقادرة على إيجاد نوع من التناغم بين الحس والحركة . كأن يكون قادراً على أن يرى الأشياء ويوجه نحوها يده لالتقاطها وهو ما يعبر عنه بالتآزر الحسي الحركي . فلكي يتمكن طفل رضيع من تناول فنجان وشرب ما فيه لا بد من أن تتوفر له القدرات التالية :

- ١ - قدرة الطفل على الإبصار ليرى الفنجان .
- ٢ - قدرته على الإمساك ، باستخدام قبضة اليدين والأصابع .
- ٣ - قدرته على توجيه الفنجان إلى الفم بالذات .
- ٤ - إدراكه لوظيفة الفم باعتباره المدخل إلى كل ما يتصل بالغذاء أو الشراب .
- ٥ - وجود رغبة لديه لتناول ما في الفنجان ، أو ممارسة عادة تكونت لديه من تكرار ممارسته لفعل غريزي منذ ميلاده وهو وضع أى شيء في فمه من أجل المحافظة على حياته .

وتدل كثير من الدراسات على أن حركات الطفل تتطور من نشاط يمتلك الجسم كله مقروناً بالصراخ إلى أنشطة حركية معقدة كالإمساك بالشئ أو التقاطه بالحبو نحوه أو بالإمساك بشئ في اليد ومحاولة نزول أو صعود السلام .

وتشير البحوث المتصلة بهذا الموضوع إلى أن الطفل لا يمكنه الإمساك بشئ ما أو التقاطه ما لم يكن قادراً على إيجاد تآزر ما بين العين واليد Eye Hand

Coordination وهذا لا يتأق إلا في الفترة من ٤ - ٧ شهور . ولا يستطيع التوجه نحو الشيء المراد إلا إذا صر قادراً على الترحف ثم الحبو . ثم المشي وأخيراً الجري الذي يتوقع أن يكون الطفل قادراً على أدائه مع اقتراب نهاية العامين من عمره [Tilker, 1975] . وقد قام كل من ليننبرج **Lenneberg** وبابلي **Bayley** بدراسة حركات الطفل منذ الميلاد إلى سن عامين وحددة الأنشطة الحركية التي يؤديها الطفل .



العمر بالشهور

X

يرفع رأسه وهو منبسط على وجهه يديه ،
مفتوحتان ، منعكس القبض مفقود

X

يرفع رأسه بدون مساعدة ، يتحرك يديه ،
يخلق بناظره .

X

يجلس بمساعدة

X

يجلس بمساعدة يديه ، يحمل ثقلاً ، يقبض يديه ،
ترك ما في يده عندما يعطي شيئاً غيره .

X

يقف ، يتناول بالإبهام والسبابة الأجسام الصغيرة

X

يزحف بكفاية ، يقف

X

يمشي بمفرده ، يجلس بنفسه

X

يجري ولكنه يقع عندما يدور فجأة ، يجلس وينبض بسرعة ، يصعد
الدرج وينزل دون مساعدة .

X

يمشي أمام ووراء ، يصعد الدرج وينزل بمساعدة ، يقلب الكرة

X

يقبض ويرمي بكفاية ، يجلس على الكرسي ، يجد صعوبة في بناء
برج من ثلاث قطع .

الشكل (٤ - ٧)

يتم الأنشطة الحركية التي يؤديها الطفل عبر مرحلة ما قبل التمييز (١) - الرضاعة -
والأوقات المناسبة لظهورها . [مأخوذ من CRM, Bayley 1969, Lenneberg 1967.
[1975, P. 109

وبهذا فيما يتصل بأنشطة الطفل الحسية الحركية في هذه المرحلة أن نلفت النظر إلى النقاط التالية :

١ - أن ارتباط النشاط الحسي - الحركي عند الطفل بسلامة جسمه سواء من حيث خلوه من العاهات أو التشوهات الخلقية أو أى اضطرابات كيميائية أو عدم نضج جهازه العصبي^(١) أو معاناته لأمراض خطيرة . يفرض على الكبار العناية التامة بجسم الطفل وإتاحة الفرصة له لكي ينمو بشكل سليم .

٢ - أن توفر النضج وسلامة الجسم لا يكفي لأداء أنشطة حسية حركية متسقة إذ لا بد من التدريب على تلك الأنشطة مع ملاحظة انسجام التدريب مع جاهزية الطفل البيولوجية والفسولوجية لأداء النشاط المطلوب . فلا يعقل أن نشرع في تدريب الطفل على المشي قبل أن تنمو عظام الساقين للدرجة تستطيع معها أن تحمل جسمه .

٣ - أن معرفة الوقت التقريبي لظهور النشاط الحسي الحركي يعطي للكبار فرصة مراقبة صحة الطفل الجسمية والعقلية . فإذا ما عرفنا أن الطفل في الشهر السادس يفترض فيه أن يكون قادراً على الجلوس فإن تأخره كثيراً عن هذا الموعد يدعونا إلى ضرورة البحث عن أسباب هذا التأخر ، وقد نلجأ إلى استشارة الطبيب المختص .

(١) أثبتت دراسات Jesse le Roy Conel (1939 - 1963) وجود علاقة بين الوظائف الحسية الحركية ومراكز الدماغ . وأن هناك مراكز معينة تنمو بسرعة وهي التي تحكم مثل تلك الأنشطة [CRM, 1975, P.M 5]
كما تشير بعض الدراسات إلى أن المناطق الأولية في الدماغ والتي تبدأ تعمل ترتب على النحو التالي : المنطقة الحركية PrimaryMotor، المنطقة الحسية P.Sensory ، المنطقة البصرية P. Visual ، المنطقة السمعية P. Auditory

[Rose, 1973]



الشكل (٤ - ٨) يبين أحكام الرباط حول الطفل مما يحد من حركاته الطبيعية

٤ - أن تحصين الأطفال في هذه المرحلة ضد الأمراض المعدية ،
والفحوصات الدورية في عيادات الأطفال ، هو حق من حقوق
الرضع وواجب من واجبات الوالدين نحوهما .

٥ - لا بد من إتاحة فرصة النشاط التلقائي الحر للرضيع منذ سن
مبكرة . ذلك أن ربط الرضيع بشكل محكم ، كما هو مبين في
الشكل (٣ - ٩) يحد من حركته وبالتالي من إمكانية اكتسابه
لمهارات حركية متطورة .

٦ - إغناء بيئة الرضيع بالثيرات الملائمة لسنه ، بحيث تدفعه للحركة
وتدريب حواسه والتأزر بين الحس والحركة .

لغة الرضيع :

إن كلمة الرضيع Infant مشتقة من الكلمة اللاتينية التي تعني « بدون
لغة » Without language (Tilker, 1975, P. 143) . ويكون هذا صحيحاً
إذا كانت اللغة هنا تعني نطق الكلمات واستخدامها في مواقف الاتصال
بالآخرين . أما إذا كانت اللغة تعني أية وسيلة يلجأ إليها الفرد لجذب انتباه من
حوله أو الاتصال بهم أو التعبير لهم عما يحس به ، فإن الرضيع ومنذ ساعاته
الأولى يمتلك القدرة الفطرية على صنع اللغة في أبسط صورها ممثلة في الصراخ
والحركات العشوائية العامة . فقد أثبتت تجربة (Earl Butterfield 1967) أن
الأطفال حديثي الولادة قادرين على الانتباه للأصوات وهذه القدرة شرط أساسي
لتعلم اللغة . فقد أسمعهم بعد ٢٤ ساعة من ميلادهم الموسيقى مقرونة بعملية
المص . ويتكرر هذا الاقتران وجد أنهم يقومون بعملية المص انتظاراً لتلقي صوت
الموسيقى . كما أن بيتر إيماز (Peter Eimas 1971) أثبت أن الطفل في عمر
شهرين يميز بين صوتي (Pa, ba) مما يجعله يفترض وجود قدرة فطرية لدى الطفل
على التمييز بين الأصوات ، وهذه القدرة شرط ثان لتعلم اللغة . [Tilker, 1975] .

ويذهب كل من شومسكي (1965) Chomsky ومالك نيل McNeil (1970) Deese إلى أن لغة الأطفال ليست مجرد صورة غير دقيقة للغة الكبار إنما هي مستقلة ولها قواعدها الخاصة بها ، وهي مستقلة عن الثقافة وفطرية وعامة . ويردون الحجج التالية لتأييد مقولتهم هذه : [Nash, 1978, P. 308] .

١ - نتائج الدراسات المقارنة للغة الأطفال الروس والإنجليز (Sobbin, 1966) أثبتت أن ترتيب الكلمات عندهم واحد .

٢ - الأطفال يميزون بين الأصوات الـ Nonphonemic, Phonemic منذ الشهر الأول . [Eimas & Corhit, 1973] .

٣ - القواعد البيولوجية للكلام والتي يمكن أن تشمل بعض البنيات الفطرية . (١) فلترابط البنيات اللغوية بوظائف بعض أقسام الدماغ يقوى من افراض دور الوراثة في صنع اللغة من حيث إنها تزود الطفل بما يلزمه من امكانيات بيولوجية وفسيولوجية لصنع اللغة مما حدا بشومسكي (٢) أن يقول : إن الكائن الإنساني مبرمج Programmed لاكتساب وصنع اللغة ، وأن لديه أسس فطرية (Basis Innate) لتكوين المفاهيم Concept Forming ويهتما هنا ونحن نتحدث عن لغة الرضيع أن نتعرف على النقاط التالية :-

١ - الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع .

٢ - خصائص اللغة الإنسانية .

٣ - مراحل النمو اللغوي :

(أ) مرحلة التصويت : Prespeech Sounds Period

(١) يرفض العالم اللغوي السوفييتي Luria فرضية وجود بنيات لغوية وراثية فاللغة لا يمكن أن يصنعها الطفل الانساني في معزل عن البيئة الاجتماعية .
(٢) أنظر نظرية شومسكي في الفصل الثاني .

Speech Period : مرحلة الكلام : (ب)

٤ - العوامل المؤثرة في لغة الرضيع .

٥ - مشكلات الرضيع الكلامية وأسبابها .

١ - الاستعداد الجسمي لصنع واكتساب اللغة عند الرضيع : يولد الطفل مزوداً بإمكانيات بيولوجية وفسولوجية خاصة بكل من الجهاز العصبي والجهاز الصوتي ، وسنحاول فيما يلي التعرف على هذه الامكانيات :

(أ) دور الجهاز العصبي والسمعي في الظاهرة اللغوية : إن صنع وتعلم اللغة يتطلب وظائف عقلية يقوم بها الدماغ الإنساني ، من هذه الوظائف :-

- التمييز بين الأصوات المختلفة . وهذا لا يتأتى ما لم يتوفر للطفل جهاز سمعي سليم وما لم يكن المركز السمي الدماغى قادراً على أداء وظيفته على الوجه المطلوب .

- الانتباه ، وهذه الوظيفة لا يؤديها الطفل ما لم يكن دماغه قادراً على أحداث نوع من التعاون بين أكثر من مركز : كمراكز الإبصار والسمع والشم والنوق والكلام .

- التذكر : من الثابت الآن دور الـ (Ribnucleic Acid (RNA في التذكر [Nash, 1978, P. 101] وأن تعلم اللغة بحاجة أكيدة إلى التغذية السمعية الرجعية Auditory Feedback وهي نوع من التذكر . الذى لا يمكن أن يحدث إلا عندما يؤدي هذا الحامض وظيفته ويكون الدماغ قادراً على إيجاد الصلة بين مراكزه المختلفة .

(١) الجهاز العصبي هو مركز الحركة والنشاط في جسم الإنسان ، عنه تصدر الوظائف العقلية والأداءات السلوكية ، وينقسم الجهاز العصبي المركزى والذى يشمل الدماغ والنخاع الشوكي . والجهاز العصبي المستقل والذى يشمل القسم السمبتولى Sympathic والبالاسمبتولى Parasympathic ويعتبر اللحاء أو القشرة الدماغية -

(ب) الجهاز الصوتي : يتكون الجهاز الصوتي من الرتين والقصبه الهوائية والحنجرة ولسان الزمار وتجويف الفم واللسان والشفيتين وفحات الأنف وعضلات الحجاب الحاجز .

وتتم عملية التصويت من خلال ضغط عضلات الصدر والبطن على الرتين المتلتئين بالهواء ليندفع الهواء من القصبه الهوائية فالحنجرة ففتحة الزمار حيث يكتسب هناك لحناً مميزاً ، ليزداد هذا اللحن تمايزاً بدخول الصوت إلى تجويف الفم والأنف والحنجرة إلى أن يخرج من بين الشفتين .

إن التكوين البيولوجي لهذا الجهاز يرثه المولود عن والديه ، ويولد بشكل متكامل قادراً على أداء بعض الأصوات العامة غير المميزة (الصراخ) .

٢ - خصائص اللغة الإنسانية : يذهب براون Brown إلى أن اللغة الإنسانية تتميز عن لغة الحيوانات . ذلك أن الإنسان يمتاز بتركيبات بيولوجية وعصبية تمكنه دون غيره من الكائنات الحية من صنع اللغة . وبالرغم من نجاح بعض الحيوانات كالشمبانزى في تعلم لغة الاشارات الأمريكية (A.S.L) أو ترديد الببغاء لبعض الألفاظ الإنسانية ، إلا أن اللغة البشرية تظل ذات خصائص مميزة نوجزها في التالي : [Brown, 1973] .

= Cerebral Cortes أهم أجزاء الدماغ حيث تتواجد فيها المراكز الدماغية المختلفة أما الجهاز العصبي المستقل فهو الذي يضبط كافة العمليات الداخلية اللاإرادية في جسم الإنسان . ومن الثابت الآن أن الجهاز العصبي عند الميلاد يكون كاملاً من حيث النيورونات Neurons أو عدد الخلايا العصبية Nerve Cells التي تكونه . وكل ما يحدث هو أن تنمو هذه الخلايا من حيث الحجم فقط [Nash, 1978, P. 98] كما أن للدماغ نشاط كهربائي يمر عن الاثرانات الأيونية Ionic Balances ويقاس بالرسم الكهربائي Electroencephalogram هذا النشاط تبديلاً للمخاطبة تبعاً لمراحل النمو والحالات النفسية وعبر النوم وحالات اليقظة حيث تكون الموجات إما بطيئة (١ / ٢ - ٣ ذبذبة / الثانية) في حالة النوم ، أو متوسطة السرعة (٤ - ٧ ذبذبة / الثانية) ، أو من نوع ألفا Alpha (١٠ ذبذبة / ث) وأخيراً الموجات السريعة (١٨ - ٣٠ ذبذبة / الثانية) .

(أ) الدلالة Semanticity وغنى المعنى Meaning-Fulness فرمز اللغة الإنسانية تمثل الناس والأشياء والأفكار ... الخ .

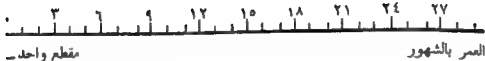
(ب) الإنتاجية Productivity بمعنى أن الفرد قادر على تكوين عدد غير محدود من الجمل . ويوافقه في ذلك شومسكي . ويذهب البعض إلى أننا لو أردنا أن نبني الجمل الممكنة من عشرين كلمة في اللغة الإنجليزية لاستغرقنا ١٠^{١٢} سنة من الكلام . [Ferb, 1974] .

(ج) الإبدال Displacement أى إحلال الرمز محل الشيء ليسد عنه في حالة غيابه . هذه اللغة بهذه الخصائص هي التي ينبغي للكائن البشري أن يصنعها ويتقن مهاراتها وهذا لا يتأتى قطعاً إلا بعد فترة زمنية يعيشها الطفل تهيأ له فيها الشروط المناسبة لتعلم اللغة .

٣ - مراحل النمو اللغوي : (أ) مرحلة التصويت أو مرحلة ما قبل الكلام : تبدأ هذه المرحلة من مراحل النمو اللغوي مع ميلاد الطفل وتنتهي عندما يصبح الطفل قادراً على استخدام بعض المفردات التي يستطيع الكبار تمييزها وفهمها وذلك في حدود نهاية العام الأول من عمره ، ويمر بعدة خطوات إبان مرحلة التصويت في كل خطوة ينتج أصواتاً معينة هذه الأصوات هي :-

١ - الصراخ Crying : الصراخ هو أول الأصوات وأبسطها التي يصنعها المولود ليتصل بالآخرين وقد درس وولف (1969) Peter Wolf الأطفال في أسابيعهم الأولى فوجد أنهم يصنعون ثلاثة أنماط من الصراخ : الصراخ الدال على الجوع ، والدال على الغضب ، والدال على الألم .

كما وجد أن الأم قادرة على التمييز بين هذه الأنماط من الصراخ والاستجابة الانفعالية لها بشكل يكون تلقائياً . وبعد ثلاثة أسابيع تقريباً تبدأ أصوات جديدة قد تكون في البداية صادرة عن حركات المص والبلع في الفم ، إلا أنها لا تأتي إلا عندما يكون الطفل مرتاحاً حيث لا جوع ولا ألم ولا غضب ، وهي أصوات يعبر بها الطفل عن سروره وسعادته كما أنها لازمة للتدريب أوتار الصوتية ، ويلخص الشكل التالي تطور لغة الطفل في مرحلة الرضاعة :



مقطع واحد -

هندل -

ثرثرة -

النطق السليم لبعض المقاطع -

مقطعان يكرر كلاً منهما مرتين : ما - ما ، دا - دا - دا -

الكلمة الأولى -

خمس كلمات أو أكثر ، -

يستعمل كلمتين متصلتين ، يستخدم ضمير التكلم ، يكون جملة بسيطة

يستجيب ويتبه للأصوات -

يستجيب للمثيرات الاجتماعية -

يميز بين الكلام الودي وغير الودي

يفهم الإشارات ويستجيب لكلمة وداعاً ،

يفهم حرفي الجر : في ، تحت -

يستجيب لبعض الأوامر -

يفهم بعض الأسئلة البسيطة -

يسمي صبرة في كتاب ، ويكرر ما يسمع -

يفهم حرفي الجر : في ، حيث -

الشكل (٤ - ٩)

بين الخطوط الرئيسية لتطور النمو اللغوي لطفل مرحلة الرضاعة . هذا الشكل مأخوذ من دراسات كل من : [Bayley 1969, McCarthy 1954, Lenneberg 1967]

وفي دراسة أخرى لجيزل Gessell لمظاهر تطور النمو اللغوي من الأسبوع الرابع بعد الولادة إلى الأسبوع السادس والخمسين أى من سن شهر إلى سن أربعة أشهر وصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي :-

الجدول (٤ - ١)
يبين تطور النمو اللغوي لدى الرضيع

الأسبوع	القفرة الجديدة	زمن البداية بالأسبوع
٦	يتلفظ بالأصوات : (أو) بالحركات الثلاث	لا يوجد تلفظ أو أصوات محددة (٥)
١٢	يقرر أو يحدث صوت التقرقة	
١٢	يعرف الأم أو يميز صوتها	
١٢	يغرغر (يقيق)	
١٦	يضحك بصوت	
١٦	يشخص بهمه استجابة إلى صوت الغرياء	
٢٨	يتلفظ بالصوت - ما - أو -	٢٩ يقل تقليد للغرياء بعد أن يميز أصوات الأسرة (٣٠)
٣٢	يتلفظ بمقطعين صوتيين والثاني عبارة عن تكرار الأول مثل : ماما ، بابا	
٣٦	يتلفظ بالصوت دا - يتكيف للكلمات	يسعمل كلمة - لا - (٤٠) تقل استجابته الصوتية (٤١) يتلفظ بأصوات تحترج بحور أو مركز الكلمات أو الجمل

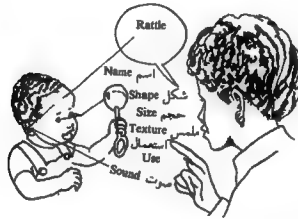
الأسبوع	الفقرة الجديدة	زمن البداية بالأسبوع
٤٤	يتلفظ بكلمة واحدة أو أكثر	
٤٤	يتكيف للأوامر	
٤٤	يستجيب	
٤٨	يفهم معنى لرم أو دحرج الكرة	
٤٨	يتلفظ بالصوت أ - في نهاية الكلمة	
٥٢	ينطق كلمتين أو أكثر	٥٠. ينطق بابا وماما بالإضافة إلى كلمتين أو أكثر
٥٢	يحدث الصوت - ب -	٥٢. يوجه حديثه إلى اللعبة
٥٦	ينطق ثلاث كلمات أو أكثر من ٣ إلى ٤ كلمات	ويوجه إليها طلباته وأوامره
٥٦	يطلق أسماءً واحداً على بعض الأشياء	

هذا ونود أن نلفت نظر القارئ إلى أن نتائج مثل هذه الدراسات هي خاصة باللغة الانجليزية . وأن تعميمها على لغتنا العربية وأطفالنا لا بد أن يتم بحذر شديد .

٢ - الأصوات العشوائية (Babbling) : مع بداية الشهر الرابع تقريباً يبدأ الطفل بإصدار أصوات عشوائية مثل دا ، جا ، با ... الخ وكأنه يثرثر (Babbling) بإصدار مقاطع لا ترابط بينها ولا تتكرر أو يظهر عليها أى انتظام . ويبدو أن وظيفة هذا النوع من الأصوات تدريب عضلات الجهاز الصوتي خاصة تلك الكائنة في الحلق واللسان والشفيتين وتقيد بعض الدراسات المقارنة أن الأطفال يصدرن أصوات عشوائية متقاربة جداً مهما كانت جنسياتهم (McNeil, 1980 Osgood, 1963) . مما حدا بالبعض إلى اعتبار هذه الأصوات فطرية .

٣ - الحروف الطقائية (Syllables) : تدريجياً تبدأ المقاطع التي أصدرها الطفل كأصوات عشوائية تأخذ تتابعاً معيناً ، كأن يكرر الطفل المقطع "بما" أكثر من مرة ، لينتقل إلى مقطع آخر ليكرره وثالث وهكذا . كذلك تكون هذه المقاطع واضحة تماماً ، ومشتقة في الأعم الأغلب من اللغة القومية (Native language) للطفل مما يشير إلى أن الطفل بدأ يتعلم ويفسر مويرر (Mowrer) هذه الظاهرة بافتراضه أن الطفل يصدر الصوت سواء كان هذا الصوت من ابتكاره هو أو مما يسمعه من أصوات حوله . يسمع ذلك الصوت فيقلده بتكرار نفس اللحن . فالطفل في هذا الطور قادر على أن يميز بين الألحان المختلفة وينتبه لها ويتذكرها . مما يجعله قادراً على تقليدها وتكرارها . ويعتبر مويرر إحساس الطفل بشيء من السرور عندما يسمع الصوت . نوعاً من المكافأة والتشجيع له تدفعه إلى معلودة النطق . (الفقي ، ١٩٨٣) .

٤ - مرحلة الكلام : إذا كان الطفل في المرحلة السابقة يقلد الأصوات التي يسمعها ، وغالباً ما يكون هو مصدر هذه الأصوات (التقليد الناقى) ، فإنه يتقدم خطوة أخرى في نموه اللغوي ليصبح أكثر إيجابية واتصالاً بمن حوله من الكبار . فيستمع للمقاطع التي تخرج من فم الأم ، وهي هنا مقاطع مقصودة بمعنى أن الأم تريد من طفلها أن يتعلمها . ويلاحظ مخرج هذه المقاطع من خلال تشكل شفوى الأم أثناء النطق . فيحاول أن يأتى نطقه قريباً من نطق الأم . ومع التكرار والمكافأة التشجيعية التي يتلقاها من طرف الأم كالابتسامة والاحتضان والترتيب على الحدة والتفصيل يتعلم نطق الأصوات التي يريد بها أمه . وهنا يكون جاهزاً لتعلم الكلمات وربطها بمدلولاتها ، والشكل التالي يوضح التقليد الموضوعى .



الشكل (٤ - ١٠) بين التقليد الموضوعى عند الطفل (Hurlock, 1980, P 90)

ومع اقتراب نهايات العام الأول للطفل ، نتوقع أنه صار قادراً على التقليد والتذكر واستخدام الرمز وفهم دلالاته . ويعتقد بياجيه (Piaget) أن القدرة على التقليد والاحتفاظ أساسية في اكتساب معاني المفردات . كما أن استخدام الرمز وفهم دلالاته تعبير عن إدراك الطفل لوجود الأشياء والناس ، واستمرارية هذا الوجود ، وإدراكه للمسية . ولا شك أن النمو النفسى الحركى وكذلك النضج النيورولوجى الذى انجز في الشهور الماضية من عمر الطفل يساهمان في إدراكات

الطفل هذه وبالتالي في استعداده لتعلم الكلام . [CRM, 1980] .

ولا شك أن الطفل في هذه المرحلة من مراحل نموه اللغوي يتدرج في اكتسابه لمفرداته اللغوية من الكلمة الواحدة إلى الكلمتين إلى الكلام البصري وستناقش فيما يلي هذا التدرج .

١ - **الكلمة الواحدة Holophrastic Speech** : عندما ينطق الطفل كلمة مفهومة نوعاً ما لديه اكتسبها عبر عملية التقليد الموضوعي ، فربط بالتالي بين الرمز ومدلوله أو بين الكلمة ومسماتها ، نقول عندئذ أنه أيقن كلمة واحدة . ومن الدراسة التي أجريت على الكلمة الواحدة في لغة الطفل وجد أن :-

- الأسماء أكثر انتشاراً من الأفعال . وغالباً ما لا تظهر الحروف في نطق الطفل .

- نطق الكلمات غالباً ما يكون طفولياً بمعنى أنه لا يكون سليماً بشكل تام .

- الكلمات التي يكتسبها الطفل أولاً هي تلك التي تتصل بتحقيق رغبة لديه ، خاصة حاجاته البيولوجية .

- الأشياء التي ينطق أسمائها أولاً هي التي تتضمن حركة كالألعاب والحيوانات .

- الكلمة الواحدة تسد مكان الجملة وقد قام اللغويان بولا مينوك Menyuk ونانسي بيرنولتز Bernholtz (١٩٦٩) بتسجيل صوت طفل وهو ينطق كلمة باب في ثلاثة مواقف . ثم عرضا التسجيل على مستمعين كبار فقررروا أنها تعني :-

- مجرد إخبار بأن هذا الشيء هو باب .

- السؤال ما إذا كان هذا الشيء باب .

- الأمر : افتح أو أغلق الباب .

- الكلمة الواحدة يعممها الطفل على المواقف المتشابهة في الحركة أو الشكل أو الحجم أو الصوت أو المذاق أو اللمس ... الخ .

٢ - الكلمتان : مع نهاية الشهر الثامن عشر ، وارتفاع رصيد الطفل من المفردات للتعبير عن موقف ما . وقد أطلق برون (Brown) على كلمتي الطفل اسم الكلام اليرقي على أساس التشابه بينهما ، حيث لا تظهر في لغة الطفل هنا الروابط ، بحيث يصعب فهمهما ما لم تكن مرتبطة بالموقف الذي تتم فيه .

وقد تتبع برين (Braine 1963) هذا النوع من الكلام ولاحظ أنه يحتوي على نوعين من الكلام أحدهما محوري (Pivot) يتكرر في أغلب التركيبات اللغوية مثل (بابا راح ، بابا أكل ، بابا دخل ... الخ) والثاني مفتوح (Open) لا يتكرر كالأول - وقد أطلق برين على هذا الكلام اسم النحو المحوري (Pivot-Open Grammar) . إلا أن رأيها هذا لم يرق لبloom (Bloom) والذي رجح الرأي المستمد من نظرية شومسكي والتي تفيد أن مرحلة الكلمتين ما هي إلا إعداد لتكوين الجملة التامة البسيطة بجميع أنواعها .

وقد قام كل من براون Brown وسلوبين Slobin بدراسة معاني الجملة المكونة من كلمتين . وصنفا هذه المعاني على النحو التالي :

١ - المطابقة أو المماثلة (Identification) مثال انظر الكلب ، اسمع المذبذب أي هذا الكلب بعينه أو ذاك المذبذب بذاته .

٢ - المكانية Location : مثال : الكتاب هنا .

٣ - التكرارية Recurrence : مثال : الكتاب أيضاً . قلم آخر .

٤ - الغياب Nonexistence : مثال : الحليب انتهى .

٥ - النفي Negation : مثال : لا شيء .

٦ - الملكية Possession : مثال : معطف الأم .

٧ - الفعل والفاعل مكان الفعل أداة الفعل (Action, Agent, Action-Location, Action Instrument) مثال : تجلس الأم ، كرسي الأم ، سكين قاطع . [CRM, 1975] .

هنا من حيث الدلالة . أما من حيث النوعية فقد وجد أن الكلمات الدالة على الأسماء تظهر أولاً في لغة الطفل وقد يعود ذلك إلى أن الاسم يعبر عن علاقة واحدة تربط بين الرمز ومدلوله ، ومن السهل على الطفل في نهاية العام الأول من عمره أن يدرك الارتباط بين الدال والمدلول من خلال التكرار في مرحلة التقليد الموضوعي .

ثم تظهر الأفعال في لغة الطفل حيناً يصبح قادراً على إدراك علاقات أكثر وتكوين الجملة البسيطة . فالفعل يدل على حدث في مكان أو في زمان معين مما يجعله أكثر صعوبة من الاسم .

وأخيراً تبدأ تظهر في لغة الطفل بعض الحروف الرابطة بين الكلمات . ذلك أن الحرف لا معنى له في ذاته .

٤ - العوامل المؤثرة في لغة الرضيع : يمكن الإشارة إلى مجموعتين من العوامل . المجموعة الأولى العوامل الخاصة بالطفل ذاته والثانية العوامل الخاصة بالبيئة .

١ - العوامل الخاصة بالطفل ذاته وتشمل :

- نضج الجهاز العصبي فسيولوجياً ووظيفياً .
- تكامل نضج الجهاز الصوتي .
- الصحة العامة للطفل وخلوه من الإعاقات الجسمية وعدم إصابته بأمراض خطيرة .
- سلامة حاستي الإبصار والسمع بشكل خاص .
- إشباع حاجة الطفل من العطف والحنان وتوفير الهدوء والطمأنينة له .
- تقدم حركات الطفل وتأثرها مع احساساته المختلفة .

٢ - العوامل الخاصة بالبيئة : وتشمل العوامل الاجتماعية والعوامل المادية .

(أ) **العوامل الاجتماعية :** إن تواجد الأم إلى جانب الطفل وكذلك الأب لتقديم نماذج كلامية له ضرورى لتعلمه للغة . فالوسط الإنساني ضرورة أكيدة لاكتساب اللغة الإنسانية . وقد تميز الوسط الأسري عن غيره من الأوساط من حيث أثره الموجب في تعليم اللغة للطفل . فقد وجد كل من مور وجولد فارب أن الأطفال الصغار الذين تربوا في المعاهد الداخلية أقل من أقرانهم الذين تربوا بين الأبوين من حيث النمو اللغوي . [الفقي ، ١٩٨٣ م] .

وقد لوحظ من الدراسات التتبعية لنمو الأطفال اللغوي ، أن وجود أخوة للمولود الجديد عامل مساعد في سرعة اكتساب اللغة بالنظر إلى تعدد مصادر الأصوات كما أن تربية الأطفال في الأسرة أثر ما في نمائه اللغوي . فميلاد الطفل جديد قبل مرور عام أو عام ونصف على ميلاد الطفل الأول قد يعيق نمو الأخير اللغوي بالنظر لانصراف الأم عنه لأخيه الثاني . كما أن طريقة معادنة الأم وهي تعلم ابنها أثر في نجاحه في اكتساب اللغة ، فكلما وفرت له الجو الهادئ . وكلما كانت أكثر صبراً عليه كلما شجعت أكثر على تعلم اللغة .

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر سلباً على لغة الطفل وجود أكثر من لغة في البيت بالنظر لوجود خلادة أجنبية ، أو اختلاف لغة الأب عن لغة الأم .

(ب) **العوامل المادية :** يتصل بهذه العوامل نوعية البيئة ومدى ثرائها بالمشورات اللغوية دواما مفالة . مما يتيح للطفل فرصة للملاحظة والحركة وسماع الأصوات وتقليدها والتعرف على مسميات الأشياء .

كما أن طريقة التعلم أو التدريب لها أثر مباشر في اكتساب اللغة فكلما كان التدريب منسجماً مع قدرات الطفل البيولوجية والفسولوجية ، وكلما قرنا بين المثير اللغوي ومدلوله كي يتمكن الطفل من الربط بين الرمز والشئ الذي يدل عليه ، وكلما شجعنا الطفل على الكلام وكافأناه على نجاحه في الربط بين الاسم والمسمى سواء كانت المكافأة مادية كقطعة حلوى أو كلام أو تربيت على الظهور أو الابتسام علامة للاستحسان ... الخ . كلما كان تدريبنا للطفل أجدى وأنفع . ما لم تتوفر العوامل المساعدة على النمو السليم للغة الطفل . فإن احتمال ظهور بعض المشكلات اللغوية يصبح أمراً محتملاً .

٥ - مشكلات الرضيع الكلامية وأسبابها : لعل من أبرز المشكلات اللغوية التي يشكو منها الآباء والأمهات في هذه المرحلة هو تأخر ظهور كلام الطفل بالمقارنة مع الأطفال العاديين ويزداد القلق حلة كلما تقدم عمر الطفل . وقد يشكو آخرون أن أطفالهم يرفضون النطق السليم للكلمات ويتمسكون بالألفاظ الطفلية بالرغم من التدريب المكثف الموجه لهم . ويشكو نفر ثالث من عدم وضوح مخارج الحروف وعدم وضوح الأصوات الصادرة عن الطفل ... إلى غير ذلك من الشكوى التي غالباً ما يسمعها أطباء الأطفال أو أخصائيو أمراض النطق والسمع .

وفي هذا المجال نود أن نُذكرَ بالعوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل . فإن لم تتوفر الشروط المناسبة للتعلم اللغوي لا بد وأن يتعثر ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية هناك مشكلات لغوية تتصل بسلامة نمو الطفل : فتأخر نمو الأسنان سيؤثر حتماً على سلامة النطق ، وانشقاق سقف الحلق ، أو التهاب اللوز المستمر ، أو انشقاق الشفة العليا ، أو وجود الزوائد اللحمية في الأنف ، أو ضخامة حجم اللسان ، وكذلك الصمم كلياً أو جزئياً ، والإعاقة العقلية المتمثلة بالانخفاض الحاد لنسبة ذكاء الطفل . وكذلك المشكلات الانفعالية كفقْد الشعور بالأمان ، أو توتر العلاقة بينه وبين أمه ، ونهذ الوالدين له أو تقييها عنه لمدة طويلة كل ذلك عوامل يمكن أن تتسبب في مشكلات الرضيع الكلامية .

ويمكن أن نشير هنا إلى أن بعض المشكلات لا تشكل خطورة على النمو اللغوي للطفل ، فتأخره عدة شهور ، أو عدم إتقانه لمخارج الحروف ظواهر سيتغلب عليها مع النمو ، أما إن زادت الظاهرة عن حدها المعقول أو إذا ما ظهر عليه صمم واضح فعندئذ تكون مراجعة المختصين ضرورة أمّكية .

وفي نهاية كلامنا عن لغة الرضيع نود أن نؤكد على أن توفر الشروط الأفضل للرضيع كي يطور لفته وينتقل بها من مجرد صرخات لا هدف لها إلا تدريب الأوتار الصوتية إلى كلام مفهوم يتصل من خلاله بالآخرين ليعبر لهم بالرموز اللغوية عما يريد منهم ، ولا بد من :-

١ - قيام الأسرة بواجباتها نحو الرضيع من حيث : العناية بصحته الجسمية والنفسية .

٢ - اهتمام الأم بالرضيع واقترابها منه وتوفير التماذج اللغوية السليمة كي يتعلم منها ، وتلويحه عليها ، وتشجيعه كلما نجح في أدائه اللغوي .

٣ - توفير المثيرات الحسية في بيئة الطفل .

٤ - عرضه على أخصائي أمراض الكلام في وقت مبكر إذ ما لاحظت الأم وجود أي مشكلة كلامية . والأخصائي يحدد نوع العلاج الذي يحتاجه الرضيع .

التغذية والقطام ومشكلاتها :

يولد المولود الإنساني ضعيفاً لا حول له ولا قوة . فتولاه الأم بالراحة والحماية بإشباع حاجاته البيولوجية والسيولوجية ومن ثم حاجاته النفسية . وتأتي التغذية في المقام الأول من حيث إنها مطلب أساسي للمولود كي يبقى على قيد الحياة .

والتغذية في هذه المرحلة بالذات ليست ميكانيكية تهدف إلى إيصال الغذاء إلى معدة الطفل بأية طريقة ، إنما هي جزء من عملية التنشئة الاجتماعية التي يفترض أن يلقاها المولود من الأم والأب ومن يحيط به من الكبار .

فمن خلال عملية التغذية نتوقع أن تبدأ الأم بتدريب طفلها على ضبط انفعالاته واكسابه عادات معينة لتناول غذائه ، وجعله يثق في عاله الخارجي ، وغرس بنور علاقة وجدانية قوية بينها وبينه . ويتوقع أن هذه العلاقة مستمرة لفرة عنيقة عندما يمين وقت القطام . فكيف يتم ذلك .

للمام

يجوع الطفل عندما يحدث خلل ما في الاتزان الكيميائي داخل جسمه نتيجة لاستهلاك الجسم ما كان قد تتولاه من غذاء سواء في بناء خلايا جديدة أو في الطاقة التي يصرفها إبان حركاته وصرخاته . ويعبر الوليد عن هذا الجوع بالبيكاه والحركة . ويزداد بكاءه واضطرابه وحركته كلما زادت فترة حرمانه من

الطعام . ويمكننا أن نقول أن الطفل في هذه الحالة يعاني ألماً شديداً . وهنا تتدخل الأم فترضعه من ثديها فتملاً معدته الحاوية فتشبع دافع الجوع وتقضى على حالة الألم التي كان يعانيها . ومع تكرار هذه العملية يحدث لدى الرضيع ارتباط بين عملية الرضاعة وخفض دافع الجوع ، والتخلص بالتالي من الألم . شيئاً فشيئاً تصبح الرضاعة عادة مطلوبة لذاتها لما تمنحه للطفل أو يتوقع أن تمنحه إياه من راحة واسترخاء .

ثم يمتد هذا الارتباط إلى كل مرافقات عملية الرضاعة ، مثل : وضع حلمة الثدي في الفم ، عملية المص ذاتها ، وضع الطفل في حضن الأم ، شعر الأم المتدل على وجه الطفل ، صوت الأم ، منظرها رائحتها ... الخ . هذه كلها تصبح مصدر راحة واطمئنان للطفل . وقد يصل الحال بالرضيع إلى أن تصبح حاجته للأم ضرورة كمحاجته للغذاء فكلاهما يمنحانه الراحة والاسترخاء والاطمئنان وتلك هي بذور العلاقة الوجدانية بين الأم وطفلها .

ثم يمين وقت الفطام : الفطام الذي يعنى إجبار الطفل على التخلي عن عادة الرضاعة (تناول الغذاء السائل) سواء من ثدى الأم أو من الرضاعة كبديل للثدى . هذه العادة التي تقوى لديه بفعل الارتباط الذي أشرنا إليه آنفاً . كذلك إجبار الطفل على تناول طعام صلب بنفسه بكل ما يحمله هذا الأسلوب من تغل عن عادات المص ، وانفصال عن صدر الأم وابتعاد نسبي عن جسمها الذي كان يمنحه الدفء والمعطف والحنان . فإذا كان الأمر كذلك لنا أن نتخيل ماذا يعنى الفطام بالنسبة للرضيع ، وما هي الآلام النفسية التي يعانيها من جراءه .

إن عملية التغذية بما تتضمنه من رضاعة وما يرافقها من حالات وجدانية ، والفطام وما يصاحبه من آلام نفسية ، يجعلنا نتساءل ما هي المشكلات المتوقعة ظهورها إبان عملية التغذية ؟ وكيف يمكن تلافيها أو على الأقل الانقاص من أثارها السلبية ؟ .

من المشكلات التي قد تفرزها عملية التغذية في مرحلة الرضاعة ما كان قد أشار إليه فرويد في نظريته التي قرر فيها أن هناك طاقة جنسية موروثة عند الفرد تتركز في أول مراحل نموها في الفم ، مما يدفع بالمولود إلى المص لإشباع هذه

الطاقة حيث يستشعر لذة وإشباعاً . ومن المفروض أن الطاقة الجنسية تستبدل أماكن تركزها في جسم الطفل مع النمو . إلا أنه قد يحدث أن يتوقف النمو الجنسي للطفل ويثبت عند مرحلة معينة كالمرحلة القمية . وهذا يعني أن الفم يظل هو الموضع الذى تشبع منه الطاقة الجنسية مما يجعل الطفل أكثر تمسكاً بمص الثدي أو الرضاعة وأن فقدهما يبحث عن البائل كالإصبع وأطراف الملابس وغطاء السرير ... الخ .

وجاء بعد فرويد ليفي (Levy) وأكد أنه بناء على بحوث قام بها لاحظ أن عملية مص الأصبع تكثر عند الأطفال الذين لم تتح لهم الفرصة الكافية للرضاعة في أثناء حضانتهم . [إسماعيل ، ١٩٨١] .

بناء عليه يمكن القول أن تمسك الطفل بالرضاعة يعود إلى خلل في النمو الجنسي ، وأن مص الأصابع مظهر ثانوى لهذا التمسك وتعبير عن حرمانه من الرضاعة الكافية من خلال الثدي أو الزجاجية . فإذا ما سار النمو الجنسي بشكل سليم وتبدل تمرکز الطاقة الجنسية من الفم إلى أماكن أخرى في الجسم (الشرج ، الأعضاء التناسلية) فإن الدافع الفطري للمص يضعف ، وتصبح إمكانية العظام أسهل ، واحتمال مص الأصابع أقل .

وبعد حوالى نصف قرن ظهرت الاتجاهات الحديثة في تفسير الدافع إلى المص التى تقوم على أساس نظرية الدوافع الثانوية أو الدوافع المتعلمة . ففي سنة ١٩٥٠ ذهب سيرز رومز إلى أن الدافع إلى المص يتقوى كلما زادت فترة الرضاعة نظراً لما تتركه لدى الرضيع من لذة وراحة كتواب أولى . فتمسك الطفل بالرضاعة ليس مرده إلى تثبيت النمو الجنسي إنما إلى قوة الدافع إلى المص . وبالتالي فإن الإحباط الناتج عن عملية القطع سيكون أشد كلما طالت فترة الرضاعة . كما أن ظهور مص الأصابع ما هو إلا تعبير عن قوة الدافع إلى المص التى وجدت نظراً لطول فترة الرضاعة وغياب أدوات المص الطبيعية (الثدي ، الزجاجية) . وقد جاءت نتائج بحث أجراه واتنج (Whiting) ، حول مقارنة الآثار النفسية لعملية القطع في الثقافات المختلفة ، مؤيدة لنتائج سيرز أى أنه كلما

تأخرت عملية الفطام إلى حد معين كلما كان الإحباط أشد عند الأطفال .
[إسماعيل ، ١٩٨١] .

وللتقليل من كمية الإحباط التي قد يتعرض لها الطفل إبان عملية الفطام تلجأ الأم إلى تدريب الطفل على التخلص من الرضاعة بشكل تدريجي وذلك بتقديم أنواع أخرى من الغذاء واستخدام الملعقة بدل الثدي أو الزجاج ، واستبدال الرضاعة كمصدر للمكافأة أو الثواب بمصادر أخرى مثل : المناغلة ، والابتسام والثريرت على الحثد كتعبير عن الاستحسان ، وإدخال عامل العقاب عندما يتمسك الطفل بالرضاعة ، كإظهار الاشمئزاز ، ومقارنته بأفواده من الأطفال الذين تخلصوا من عادة الرضاعة ... الخ .

بالإضافة إلى مص الأصابع والإحباط الناتج من الفطام ، يمكن أن يواجه الرضيع مشكلة التعلق الزائد بالأم ، بحيث ما تكاد تتركه إلا وينخرط في البكاء أو يسارع بوضع إصبعه أو أطراف ملابسه أو غطاءه في فمه . هذا التعلق الزائد بالأم سيكون له آثار سلبية على شخصيته في المستقبل وقد يعرقل إلى حد كبير فطامه النفسي . وحيث إن هذه الظاهرة هي نتاج عملية الارتباط بين الرضاعة وتواجد الأم إبانها مع الطفل ، فإن أساليب الأم في إرضاع الطفل كأن تضعه في حضنها لفترة طويلة ، أو ترضعه وهو مضجع بجانبها على السرير ، أو طول فترة الإرضاع - الخ تقوى مثل ذلك الارتباط ، والتقليل منه يضعفه .

ومن المشكلات الأخرى التي قد يتعرض لها الرضيع الخوف من الوحدة ، أو من الظلام أو من السكون أو من فقدان الأم نظراً لارتباط هذه المواقف مع آلام الجوع . فإن ترك الطفل جائعاً في مكان مظلم لفترة طويلة ، يربط آلام الجوع بالظلمة ، ويصبح الطفل يخافها انتظاراً وتوقعاً منه لما ستمسبه له من آلام . وعليه فإن على الأم أن تقضى على إمكانية حدوث مثل هذه الارتباطات . فلا تترك الرضيع وحيداً إلا إذا كان شبعاناً .

ومما يزيد من خطورة مخاوف الأطفال من الظلمة والسكون ، الصراع الذي قد يعانونه عندما يبحثون عن مصادر الأمن لدى الوالدين فيحرمون منها بفرضهم أو بعقابهم وإجبارهم على البقاء في الغرفة المخصصة لهم . فالطفل يخاف

الظلمة والوحدة ويرغب في التخلص منه ، وفي نفس الوقت يخشى العقوبة أو الرفض الذى قد يتعرض له . وعليه فإن على الوالدين أن يكونا مصدر الأمن للطفل إذا ما بدى مخاوف من هذا القبيل .

ومن أنواع الصراع الأخرى التى قد يعانيها الطفل إبان الفطام ، ذلك النوع الناشئ عن مقاومته للفطام ورغبته في استمرار الرضاعة من جهة وخوفه من العقاب الذى قد يتعرض له إذا ما لم يقطع . وقد ينتج هذا الصراع لديه موقفاً مزدوجاً ومتناقضاً من الأم . فهي محبوبة له لأنها مصدر الإشباع ، وفي نفس الوقت مكروهة لأنها مصدر حرمان له من الإشباع الذى حصل عليه من خلال عملية الرضاعة . هذا الموقف المزدوج قد يصبح أسلوباً له عندما يكره فيها تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين . وللتقليل من هذه الأزمة النفسية التى يعيشها الرضيع إبان الفطام لا بد من إيجاد مصادر أخرى للإشباع . تعوضه عما سيفقده من توقف الرضاعة كما ذكرنا آنفاً ، فالفطام التدريجي الذى يتم في حدود العامين من عمر الطفل دون أن يتعرض لأى عقاب يقضى أو يقلل على الأقل على الأعراض الجانبية السلبية لعملية الفطام .

ومن المشاكل الأخرى التى قد يعانيها الطفل مستقبلاً وتعود أصولها إلى العادات التى نشأ عليها إبان موقف الرضاعة : نشوء بعض سمات الشخصية كالصلابة والتمسك الشديد بحرية القانون والاعتناء المغالى بالتفاصيل والوسوسة . هذه السمات يمكن أن تعود إلى الضبط الشديد الذى تفرضه الأمهات على أطفالهن في هذه المرحلة : أن يرضعوا في مواعيد محددة وبطرق معينة ، أولاً تتاح لهم فرصة الإشباع نظراً لضيق الوقت ، أو فرض الاستغناء عن الثدي في سن مبكرة جداً . وغالباً ما تلجأ الأمهات اللواتي نشأن على الضبط واحترام المواعيد والصرامة إلى معاملة أطفالهن بهذه الطريقة . ونعتقد أنه من الأنسب ألا تغلق الأم في معاملتها لطفلها وأن توفر له نوعاً من الحرية في مواعيد الفطام والطرق التى يتغذى بها . وألا تجعله يستقل عن ثديها مبكراً طالما أنه لا يوجد مانع يحول دون إرضاعها لطفلها من ثديها . وذلك أن الدراسات التى أجريت في نهاية الستينات وبداية السبعينات أفادت بأن الرضاعة الطبيعية من صدر الأم لا يعادلها شيء لا من

حيث التعقيم ولا التكامل الغذائي ولا النمو العاطفي والاجتماعي للطفل . كما أن آثارها الإيجابية تمتد إلى الأم نفسها حيث تساهم الرضاعة من الصدر في عودة الجسم إلى حالته الطبيعية قبل الحمل .

كما أنها تقلل من تعرض الأم للإصابة بأمراض الثدي وأمراض الرحم . في نفس الوقت تشير نتائج الأبحاث التي أجرتها هيئة الصحة العالمية (WHO) والتي نشرت عام ١٩٧٩ أن التغذية الصناعية لها تأثيرات سلبية على صحة الطفل وجهازه الهضمي . كما أن الرضاعة تعرض الطفل للإصابة بالنزلات المعوية . [الفقي ، ١٩٨٣] .

ومن خلال ما تقدم ، يتضح لنا خطورة التغذية والقطام لا على صحة الطفل الجسمية فحسب ، إنما على صحته النفسية وتوافقاته الاجتماعية أيضاً ، وعليه تصح إلى حد كبير نبوة ابن سينا عندما قال : إن من حق الولد على والدته اختيار ظفوه كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة . فإن اللبن يعدى كما قيل .

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :-

١ - مرحلة ما قبل التمييز تستغرق السنوات السبع الأولى من حياة الفرد . وقد خصصنا هذا الفصل لتناول القسم الأول من هذه المرحلة والذي أطلقنا عليه اسم مرحلة الرضاعة والتي تشمل الفترة الزمنية من الميلاد إلى سن الثانية .

٢ - اهم الاسلام بمرحلة الرضاعة ، ورتب للرضيع حقوقاً دون أن يجعله أمة واجبات ، كما أفاض كثير من علماء النفس في الحديث عن أهمية هذه المرحلة .

٣ - تلجأ الكثير من المستشفيات إلى إعداد المرأة الحامل لعملية الولادة التي تتم بعد مرور عشرة أشهر قمرية أو حوالى ٢٦٦ يوماً من لحظة الاخصاب .

٤ - لا تخلو بعض الولادات من مشكلات مثل : الولادة العسرة ، الولادة المبكرة ، الولادة المشوهة أو المعوقة .

٥ - من حقوق الرضيع اختيار اسم مناسب لجنسه وعصره .

٦ - اتجاهات والدين نحو الولادة الجديدة يحددها أكثر من عامل منها : جنس الولادة ، وقت مقدمه ، ما يسببه من أعباء اقتصادية أو أعباء نفسية اجتماعية ... الخ .

٧ - من حقوق الرضيع على والده توفير ما يحتاجه من ماء وغذاء وكساء والحفاظ على صحته وحمايته من الأمراض وتوفير الجو الهادئ لنومه واشباع حاجته للعطف والحنان والحب .

٨ - من حقوق الأم المرضع أن يوفر لها الزوج حاجاتها الشخصية : الجنسية والنفسية ، وحاجاتها الاجتماعية .

٩ - تتبدل نسب أبعاد الجسم تدريجياً في هذه المرحلة تبعاً للنمو الطولي والعرضي . وهنا التبدل يتأثر بالعوامل التي تؤثر في النمو بشكل عام مثل التغذية ، الأمراض ، الحوادث ، اضطرابات الغدد ... الخ .

١٠ - تتنوع أنشطة الطفل الحسية الحركية . ويصل في نهايات هذه المرحلة إلى إحداث التآزر بين أكثر من حاسة وأكثر من حركة واحدة .

١١ - لغة الرضيع تسير من صرخات لا معنى لها إلى أصوات عشوائية فحروف تلقائية فمقاطع وكلمات ويتدخل في هذا المسار بشكل عام عوامل ذاتية وعوامل موضوعية . ويمكن لغو الرضيع اللغوي أن يعاني بعض المشكلات الناتجة عن إعاقات جسمية أو فسيولوجية أو نفسية .

١٢ - التغذية جزء من عملية التنشئة الاجتماعية ، تستطيع الأم من خلالها تدريب الطفل على ضبط انفعالاته وإيجاد بذور علاقة وجدانية حميمة بينها وبين الطفل ، وحمايته من أية مشاكل يمكن أن تؤثر سلباً

في بناء شخصيته مستقبلاً . كما يمكن أن تتم عملية الفطام بشكل تدريجي دون أن يترك أية آلام نفسية إلا أن عملية التغذية قد لا تسلم من وجود مشكلات علينا أن لا نغفل من أهميتها مثل : مص الأصابع ، الإحباط الناتج عن الفطام ، الخوف من الوحدة والظلام والسكون أو توقع فقدان الأم ، تكوين اتجاهات متناقضة نحو الأم . احتمال ظهور سمات شخصية غير جميلة كالصلابة والوسوسة والتشدد .

• • •

المراجع

١ - المراجع العربية :

- ١ - إسماعيل (أحمد عماد الدين) وآخرون ، الإطار النظري للدراسة النمو ، دار القلم ، الكويت ١٩٨١ م .
- ٢ - الشاذلي (حسن علي) ، الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية بالازهر ، القاهرة ١٩٧٩ م
- ٣ - الفقي (حامد عبد العزيز) ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ١٩٨٣ م
- ٤ - ناصر (محمد) . الفكر التربوي ، دار القلم للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ١٩٧٧ م .

٢ - المراجع الأجنبية :

5. Apgar V. and L.S. Jaues Further, Observation on the New born, Scoring System, American journal of Disease of children, 104 (1962), (419 - 428) .
6. Braine M.D.S. The Ontogeny of English Phrase structure, The First Language, 39 ,1-13,1963 . Cambridge Mass. Harvard Univ. Press 1983.
- 7 . Brown R., A First language, the early stages, Cambridge Mass . Harvard Univ . Press 1983 .
- 8 . Erickson, Erick H., The Roots of Virtue In J. Huxley (ed) The Humanist frame, New York, Harper & Row, 1961.

9. Farb P., **Word Plan, What happens when people talk .**
New York, Knopf 1974.
10. Havighurst Robert J., **Developmental Tasks and Education** (2nd-ed) New York, Longmans, 1952.
11. Hurlock E, **Developmental Psychology , A life-Span Approach** ,6th ed New York 1980.
12. Maslow A.H, **Defense and Growth** ,Palmer Quart, 1956.
13. Nash J., **Developmental Psychology, A Psychological Approach** ,Prentice-Hall, Inc. 1978.
14. Pikunags J. et al., **Human Development , Ascience of Growtu** Mc Graw-Hill Book Co. New York 1969.
15. Rose S., **The conscious Brain** ,New York, Knopf, 1973.
16. Schafer H.R., **Behavioral Synchrony in Infancy, New Scientist** ,61 (892) 16-18 1974.
17. CRM., **Developmental Psychology today** ,2nd ed Rardom, House Inc. 1985.

الفصل الخامس

مرحلة ما قبل التمييز

- تهديد .
- مفهوم الجسم .
- تأكيد الذات .
- الحب ومدلولاته في هذه المرحلة .
- حقوق الطفل في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .
- المراجع .

إعداد د . محمد عودة محمد

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على القسم الثاني من مرحلة ما قبل التمييز والتي تشمل ما بعد الفطام إلى حوالى السنة السابعة من العمر . وقد رأينا أن نفرد لهذا القسم من دورة حياة الكائن الإنساني فصلاً خاصاً لما يتبدى فيه من ظواهر نمائية جسمية ونفسية واجتماعية تشكل الركيزة الأولى لما سيكون عليه ذلك الكائن مستقبلاً . وقد رأينا أن نتناول الظواهر التالية :-

- ١ - مفهوم الجسم .
- ٢ - تأكيد الذات .
- ٣ - اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة .
- ٤ - حقوق الطفل في هذه المرحلة .

أولاً : مفهوم الجسم Body Concept

الجسم بالنسبة للفرد هو أول ممتلكاته الشخصية التي لا ينازعه فيها أحد والتي يدرکها منذ وقت مبكر ، حين يميز أن هناك فرقاً بين جسمه وبين السرير الذى ينام عليه . وشيئاً فشيئاً يدرک الطفل أن جسمه ما هو إلا أدواته التي يتصل بها بعالمه الخارجى ، فيلده يستطيع التقاط الأشياء ، وبعينه يرى ما يرى وبأذنه يسمع ما يسمع ، وبأقدامه يتقل من مكان إلى مكان ، ولبسانه يفصح عما يريد .

ومع بدايات هذه المرحلة تبدأ تتضح صورة الجسم لدى صاحبا ، ويصير بالإمكان التحدث عن الذات الجسمية . تلك الذات التي تتشكل من : إحساس الفرد بالمظهر العام لجسمه من حيث الطول أو القصر ، وقوة العضلات أو ضعفها ، النحافة أو السمنة ، استقامة العمود الفقرى أو انحنائه ، طول

الأطراف أو قصرها ، وجود تشوهات جَلَقِيَّة أو عدم وجودها ... الخ . ويدخل في تكوين الذات الجسمية أيضاً بدايات إدراك الفرد أن جسمه يتكون من مجموعة من الأعضاء ، لكل منها وظيفته الخاصة به . فاليد لها وظيفتها والرجل ، والفم ، والأنف ، والأذن ، والعين والصلر والبطن ... الخ . ومن المتوقع أن يتوقف إدراكه عند الأعضاء الخارجية ووظائفها ولا يمتد إلى الأعضاء الداخلية التي يحتاج إدراكها إلى مزيد من العلم والمعرفة والخبرة المقصودة التي سيتلقاها في المدرسة . ويدخل أيضاً في تكوين الذات الجسمية لون البشرة في سمرتها أو يابضها أو سوادها ... الخ . [بهادر ، ١٩٨٣ م] .

وقد اهتم الباحثون بالعلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية للفرد وبين ما يؤديه من سلوكيات وما سيكتسبه من مهارات ، وما ستكون عليه صفاته المزاجية والشخصية . فقد وضع الطبيب النفسي الألماني كريتشمر نظاماً يهدف إلى وصف التراكيب الجسمية والمورفولوجية في علاقتها بكل من الصفات المزاجية والشخصية ، وقد أشار إلى النمط البدني والنمط التحليل والرياضي والشاذ ... وحلول عالم إيطالي آخر هو نكاراتي البحث عن العلاقة بين بنية الجسم والذكاء ، وفي عام ١٩٣٨ وضع شيلدون نظريته في الأنماط التكوينية وجعل لكل نمط جسمي صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر . وقد أبدت دراسة قام بها (Child) ما توصل إليه شيلدون ، وكشفت عن علاقة ما بين النمط الجسمي وتقدير الذات . في حين أن دراسة جانوف لم تكشف عن وجود أى علاقة بين النمط الجسمي وزمن الرجوع ومقلومة الألم والسلوك التعبيرى . [غنيم ، ١٩٧٣ م] .

ويشير بعض الباحثين إلى أن هناك اختلاف في القدرة على التحصيل المدرسي بين أصحاب الأنماط الجسمية المختلفة . وأنه بإمكان المدرس توقع الأداء المدرسي للطفل بناء على خصائصه الجسمية . [Wood, 1981, P. 18] . ويربط آخرون بين النمو الجسمي والسلام وبين إمكانية بروز السمات القيادية للطفل . كما تحدثوا عن العلاقة بين تدهور النمو الجسمي وظهور بعض السمات الانفعالية والاجتماعية مثل : الحجل ، والانطواء ، وعدم الثقة بالنفس ، والتعاقس

عن أداء ما يطلب منه من واجبات ، أو المشاركة في الألعاب الجماعية .
[Klauer, 1980] .

وفي دراسة أخرى وجد أن هناك علاقة بين المفهوم الموجب للذات
الجسمية لدى الأثنى وبين توجهها إلى العناية بجسدها ، والحفاظة عليه ، والحرص
على أن تظهر في أحسن صورة ممكنة . أما لدى الذكر فإن المفهوم الموجب لذاته
الجسمية يجعله ميالاً أكثر للسيطرة ، وعرض العضلات ، وأداء الحركات الصعبة .
[Hurlock, 1980, P. 362] .

وبالنظر لأهمية الجسم هذه فقد اهتم بعض الباحثين ببيئة الجسم بشكل
خاص . وربطوا بين هيئة الجسم من جهة ومركز الثقل في الجسم الإنساني من
جهة أخرى . وقد وجدوا أن هذا المركز يظل كسراً ثابتاً بالنسبة للطول الكلي
أثناء فترة النمو كما في المعادلة التالية :

ص = ٠,٥٥٧ س + ١,٤ سم (ص = المسافة بين مركز الثقل وبطن
القدم ، س = الطول مقدراً بالسنتيمتر) .

وحيث إن نسبة الرأس والجذع والساقين تتغير إلى حد كبير بتقدم السن ،
فإن موقع مركز الثقل في الجسم يتغير أيضاً . ففي الطفولة المبكرة يكون فوق
السرة ثم ينخفض عن ذلك في سن الخامسة ويستمر في الانخفاض حتى يصبح
تحت حرقمة الحوض في سن الثالثة عشرة . وتبرز أهمية مركز الثقل باعتباره أحد
العوامل التي تؤخر اكتساب اعتدال القامة التي تجعل من السير على الطفل أن
يجلس فجأة ، وأن يؤدي بعض الأنشطة الحركية مثل : الانزلاق ، وركوب
الدراجة في وقت مبكر . كما أن مركز الثقل يشكل نقطة اتزان الجسم ، وكلما
اقترب هذا المركز من الأرض كلما كان الطفل أقلر على تحقيق التوازن الثابت
الذي يمنعه من السقوط . [Jones, 1954] .

وفي دراسات أخرى ، وجد جونز (Jones) أن هناك ارتباطاً بين مختلف
المظاهر النوعية للقوة أو القدرة الكلية وبين سائر المظاهر الجسمية فقد سجل هذا
الباحث معامل ارتباط مقداره ٠,٣٣ بين القوة والطول ، ومعاملاً قدره ٠,٥٣
بين القوة والوزن لدى الذكور . كما وجد أيضاً أن نمط التكوين الجسمي المتمثل

في متانة البناء ، قوة العضلات ، ضموور الجسم ، تجعل صاحبه قوياً كبير الحجم .
في حين أن نمط التكوين الجسمي المتمثل في طول القامة مع البدانة يؤدي إلى ثقل
الوزن ولا يساعد على التفوق في اختبارات القوة . [أولسون ، ١٩٦٢] .

ولا شك أن هيئة الجسم مرتبطة بعوامل أخرى غير مركز الثقل . من هذه
العوامل : التغذية ، فكلما توفرت للطفل التغذية الأنسب والأفضل والأكمل من
الناحية الغذائية التي يتطلبها نمو جسمه كلما ساهم ذلك في تشكيل هيئة جسمية
أفضل . والعامل الثاني التدريب . فتمرينات الجري ، والقفز ، والتسلق ، والرمي
وغير ذلك من التمارين الرياضية تساهم في تصحيح أى خطأ في قامة الجسم ،
وتقوى الجسم بشكل عام .

ويؤثر أيضاً في هيئة الجسم مقدار ساعات النوم ، فكلما كان وقت النوم
كافياً لإراحة الجسم ، والأسيرة غير مقوسة كلما كان ذلك أفضل . كما يؤثر على
هيئة الجسم الأحذية والثياب الضيقة والمقاعد الرديئة ... الخ .

ولنلاحظ أن قامة الطفل في هذه المرحلة الثمانية تتميز ب بروز البطن ، وانحناء
العمود الفقري إلى الأمام ، وانحياة أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام .
مما يؤدي إلى إمكانية تصادم الركبتين معاً عند المشي أو الجري خاصة في سن
الثالثة من العمر . وغالباً ما تزول مثل هذه الظواهر في سن السابعة وتستعيد قامة
الطفل وضعها الطبيعي . كما لوحظ أيضاً أن نسب أبعاد الجسم تتغير بشكل
مثير ، فالجذع والأطراف تنمو بسرعة ولكن نمو العمود الفقري لا يسير بنفس
السرعة . وفي سن السادسة يصبح طول رجل الطفل مساو لنصف طول جسمه ،
وتقترب نسب أبعاد جسمه إلى ما هو عليه الحال بالنسبة للراشد . وتصبح عظامه
أصلب وأطول وتتكامل أسنانه اللبنية ، وتتمو عضلاته الكبيرة بسرعة ويصل
دماغه إلى ٧٥ ٪ من وزنه لدى الراشد في سن خمس سنوات ، وإلى ٩٠ ٪ في
السنة السادسة . كما أن نمو طبقة الميلين يكتمل هو الآخر . وأن التنفس يصير أبطأ
وأعمق ، وضربات القلب أكثر بطئاً وثباتاً وضغط الدم يرتفع نسبياً ، ويرتبط
بهيئة الجسم ما ينشأ عنها من جاذبية بين الفرد والآخرين . فكلما كانت تلك الهيئة
بصورة محبة للناس كلما كان صاحبها مقبولاً أكثر . بل أكثر من هذا فقد طلب

من ٧٦ مدرساً كتابة توقعاتهم لمستقبل الطفل التحصيلي والاجتماعي بعد أن زدودوا بتقرير نفسي عن حالة الطفل ، كما زدود بعضهم بالإضافة إلى التقرير بصورة جذابة للطفل ، وزدود البعض الآخر بصورة غير جذابة ، فوجد أن توقعات المدرسين الذين تسلموا الصورة الجذابة أفضل من أولئك الذين تسلموا الصورة غير الجذابة . [Ross and Silvia, 1975] .

من خلال ما تقدم عرضه يمكننا أن نقرر المعطيات التالية :

١ - يكتسب الجسم أهمية خاصة في هذه المرحلة من العمر باعتباره الوسيلة أو الأداة لكل أداءات الطفل الحركية أو الاجتماعية أو النفسية . وفيه ينتقل عبر المكان والزمان ، وبه يتفاعل مع الناس ، يتفاعل بهم ، ويؤثر بهم . وفيه وبه يعيش حالاته الانفعالية من سرور وحزن وهلوع وغضب ... الخ .

٢ - أن قبول الطفل لجسمه ورضاه عنه يؤدي إلى تكوين مفهوم موجب لديه عن ذلك الجسم ، وهذا يتأتى من خلال محاولات الطفل للتعرف على جسمه ويتجلى المفهوم الموجب في أن :-

(أ) يحس الطفل أنه لا ينقص عن أقرانه .

(ب) يحس الطفل أنه قادر على الأداءات المتصلة بالجسم ويؤديها الآخرون .

(ج) يحس الطفل أن جسمه يطلوعه فيما يريد أداؤه من سلوكات .

(د) يحس الطفل أنه ملهى في استغلال جسمه .

٣ - أن رعاية الجسم ، وتوفير أفضل الشروط للنمو السليم له من حيث : الرعاية الصحية الطبية ، والوقاية من الأمراض ، والتغذية المناسبة ، والنوم الكافي ، والحماية من الحوادث ، وتخليصه من المواقات ، والتشبهات ، حق من حقوق الطفل على والديه ، باعتبار أن

ولايتهم عليه مستمرة طوال هذه المرحلة ، ذكراً كان الطفل أو انثى .

٤ - هناك مؤشرات يمكن للآباء والأمهات الاستعانة بها لمعرفة نوعية فكرة أبنائهم عن احساسهم . فالطفل الذى يحرص على العناية بهيئته ، وتمشيط شعره ، ونظافة ثيابه . والطفل الذى لا يهتمك بهه ، ويحرص على المشاركة في ألعاب الآخرين . والطفل الذى يتفادى بقوته ، ويحرص على استعراض عضلاته . هو طفل يتمتع بفكرة موجبة عن جسمه ، بخلاف الطفل الذى لا يبدى أى اهتمام بأناقته ، وينزوى بعيداً عن رفاق اللعب ، ويهرب عند أول مصادمة مع قرين له في الحى أو في النادى أو الروضة ، ويشكو من ضعف بينته ، وعدم قدرته على تحمل المشقات ، كثيراً ما يقرض أظافره ، ويتف شعره ، ويكثر من مص شفثيه ولسانه ... الخ . [١٣٩٨ هـ] .

٥ - هناك مظاهر تتصل بالجسم ، وينبغي ألا تكون مقلقة لأى من الآباء والأمهات مثال ذلك : النحافة لدى بعض الأطفال والتي هي نتاج النمو الطويل لديهم ، واهتمام الأطفال بالأنشطة الحركية مما يؤدي إلى استهلاك معظم الطاقة الغذائية لديهم ، وكذلك ظواهر بروز البطن ، وانحناء العمود الفقرى إلى الأمام الذى ينتج عن ارتفاع مركز الثقل في الجسم في بداية هذه الرحلة . فرغبة من الطفل في خفض مكان مركز الثقل يتجه إلى إحناء عموده الفقرى قليلاً ، واتجاه أطراف القدمين إلى أعلى ، وتسطح الأقدام ، وتصادم الركب ... الخ . هذه كلها ظواهر سرعان ما تتلاشى فيما بعد السابعة .

٦ - في الوقت الذى لا نذهب إلى الأخذ بنظرية الأنماط أو نظرية السمات عند كل من كريتشمر وشيلدون ، ذلك أن أدعاءات الطفل المستقبلية أكثر تعقيداً من كونها نتاج خصائص معينة . إلا أن حياة

الجسم من حيث التماسق والجمال والانسجام تجعل صاحبها قريباً للنفس مما يؤهله لبناء علاقات اجتماعية أفضل ، وهذا يزيد من ثقته بنفسه .

٧ - إن الحديث عن مفهوم الجسم أو مفهوم الذات الجسمية لدى طفل هذه المرحلة يتوجه في الأساس إلى الإدراك الحسي لأبعاد الذات الجسمية والمتمثلة في : المظهر العام ، والأعضاء الخارجية ووظائفها ، ولون البشرة فقط ، وذلك في حدود ما تسمح به إمكانيات الطفل العقلية . فالطفل في مرحلة ما قبل التمييز ، وما بعد الفطام القادر على التعامل مع الرمز والخيال الإيهامي لقادر ، على أن يكون لنفسه صورة عن جسمه سواء أكانت تلك الصورة سالبة أو موجبة ، وهذه الصورة لها أثر أو دور ما في أبعاد نموه الأخرى المختلفة .

٨ - نتوقع من طفل هذه المرحلة وهو يتعامل مع جسمه أن يتقن المهارات التالية :

١ - ضبط حركات الجسم ، والحفاظ على توازنه ، ومعرفة وظيفة كل عضو من أعضائه الخارجية ، وإتقان هذه الوظيفة إلى حد كبير .

٢ - إشباع حاجات الجسم للطعام والشراب والنوم والتنفس والملبس بالاعتماد على النفس دونما حاجة لمعونة الآخرين ... ويتوقع من الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يصل إلى الاعتماد شبه النهائي على نفسه في مثل هذه الأمور .

٣ - التوجه لضبط عمليات الإخراج واستخدام الحمام بشكل مستقل .

٤ - اكتساب مهارات المحافظة على الجسم ونظافته وأناقته والقيام بمثل هذه الأمور بدوافع ذاتية .

٥ - أداء بعض العمليات الحركية التى تحتاج إلى نوع من المهارة فى استخدام الفضلات الصغيرة والكبيرة ... ومن الأمثلة على هذه العمليات الحركية نذكر : استخدام المقص فى تقطيع الأوراق ، القطع بواسطة السكين ، غسل الأطباق ، ملء كوب بالماء ... الخ .

٦ - أن العناية بنظافة الجسم والهندام ، وتناسق التكوين الجسمي وجاذبيته ، وخلوه من الإعاقات ، يساهم فى القبول الاجتماعي للطفل لدى الآخرين . ومن هنا كان حرص الأمهات والآباء على أبنائهم فى هذا الجانب حق من حقوق الأبناء وواجب على الكبار لا بد أن يؤدى . فمن خلال هذا الفعل نساهم بشكل غير مباشر فى تكوين المفهوم الموجب لدى الصفل عن جسمه ، ومن ثم فى قبوله سواء فى مجتمع الأقران أو لدى مجتمع الكبار الذين لهم علاقة به خاصة المدرسين فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية .

٢ - تأكيد الذات Self - Affirmation

إذا كان مفهوم الجسم لدى طفل هذه المرحلة يعتبر من الإنجازات المهمة ، والتى تشكل القاعدة الأولى لتكوين مفهوم الذات العلم عند الكبار باعتباره مجموع الخبرات الشخصية الخاصة بانفرد ، أو ادراكه لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره ، يتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية ، ومستوى محدد من الأداء ويقوم بدور معين فى الحياة [Good, 1973] ، فإن محاولات الطفل الأولى لتأكيد ذاته باعتباره شخصاً مستقلاً تبدأ بشكل جدى فى هذه المرحلة . وقد لا نبالغ إذا قلنا أن الشعور بالأنوية Egocenterism الذى تحدث عنه يونج بالنسبة للمراهق فى سن الثالثة عشرة يصدق على بدايات هذه المرحلة ، وإن كان بشكل أقل وضوحاً ، ومحاولات أكثر فجاجة وبدائية . ذلك أن وسائل

التعبير عن إثبات الذات لدى الطفل ما هي إلا نتاج لإمكانياته اللغوية والمعرفية والاجتماعية المحدودة ، وسنحاول فيما يلي استعراض بعض هذه الوسائل :

١ - بعض الاستخدامات اللغوية :

لاحظ جان بياجيه أن الأطفال الصغار ذاتيون في كلامهم ، بمعنى أن الطفل يتحدث دونما اكتراث لوجهة نظر من حوله سواء أفهموه أم لم يفهموه ، بل لا يبدل جهداً يذكر لأفهامهم . ويعتقد بياجيه أن هذه السمة تسود لدى الأطفال حتى سن السابعة . [الفقي ، ١٩٨٣] . وتبدي هذه الرغبة في استخدام أطفال هذه المرحلة بشكل ملحوظ ضمير المتكلم المفرد (أنا) ، ونادراً ما يظهر ضمير المتكلم للجماعة (نحن) . كما يلاحظ في لغة الطفل استخدام (الباء) الدالة على الملكية ، فهنا كتابي ، قلبي ، لعبتي ، حجرتي ، سريري ... الخ . ويلاحظ أيضاً الإكثار من الأسئلة التي لا تهدف في جملتها إلى التعرف على الأشياء بمقدار ما تهدف إلى لفت النظر وإشغال المحيطين به .

ويؤكد بياجيه على المنولوج الفردي في هذه المرحلة ، فالطفل يتكلم لنفسه ولا يهيم إذا كان هناك من يستمع إليه ، وهو لا يحاول أن يضع نفسه في موضع بحيث يراه السامع . وكلام الأطفال خال من المنولوج الاجتماعي . ويذكر أحد المؤلفين محادثة بين طفلة في الثالثة والنصف من عمرها ورفيقة لها : قالت الأولى : أختي تحتفل اليوم بعيد ميلادها ... فأجابت الثانية : لقد بلل كلبي الفراش الليلة الماضية ، فكل منهما تتحدث عما يهيمها هي ولا تلتفت إلى ما تقوله الأخرى [كونجر ، ١٩٨١] . ويورد بياجيه مثلاً على المنولوج الفردي لطفل عمره ٣ سنوات حيث يقول : أنا بحاجة إلى ورقة أخرى ، يجب أن أرسم الجرس ، يجب عليك أن تعمل شيئاً ... ارسم رجلاً ... كل هذا حديث مع نفسه هو . [يحقوب ، ١٩٧٣] .

٢ - الإصرار على الرأي :

فالطفل يرى نفسه في هذه المرحلة مصدر الحقيقة ، فالجميع يجب أن يروا ما يرى ، ويفهموه بنفس الكيفية التي يفهمه بها . فهذه اللعبة جميلة ولا بد أن

يسلم الجميع بذلك شاعوا أم أبوا . وهذه الساحة مكان ممتع للعب ، وعلى الوالدين قبول ذلك . وإن حدث عكس ذلك ينفجر الطفل باكياً ، مرفساً الأرض ، محتجاً بشدة على عدم الأخذ برأيه . ومرد هذه النظرة النائية عند الطفل تعود إلى عدم قدرته على رؤية وجهة النظر الأخرى ، واعتقاده أن الآخرين يرون العالم كما يراه هو ، وأن هذه الرؤية ثابتة لا تعرف التغير عبر الزمان أو المكان .

٣ - النزعة نحو الاختيار والتفضيل :

فمع بدايات السنة الثالثة من العمر تنبى على الطفل النزعة نحو الاختيار ، فهو يختار الطعام الذى يعجبه ، ويرفض ما يقدم له رغم إصرار الأم وإلحاحها ، ما دام لا يستسيغه . وهو يختار القميص الذى سرتديه هذه الأمسية ، بينما يرفض القميص الآخر فهو لا يعجبه . وعندما تصحبه أمه معها إلى حانوت الملابس فإنه يصبر على شراء بنطلون معين أو جاكيت معين . وهو حريص على أن يختار البرامج التلفزيونية التى يشاهدها ، وألعاب الفيديو التى لا بد أن يقتتها ، ولا يسمح للكبار للتدخل في اختياراته . وكأنه يقول أنا لا اختلف عنكم ولا بد من أخذ ذوقى مأخذ الجيد .

وقد يدخل في هذا الإطار أيضاً حرص الطفل على أن يظهر أمام الآخرين في صورة حسنة ، فالفتاة حريصة على أن تطلب من أمها تسريح شعرها وأن تكون ثيابها نظيفة مكوية ، والطفل حريص على انتظام هندامه وتمشيط شعره ... الخ .

٤ - الغيرة والرغبة في المنافسة :

فالطفل في هذه المرحلة ميل لمقارنة نفسه بالآخرين أناني ، وبهمه أن يملك ما يملكوه وأكثر ، وبهمه أن يتفوق عليهم في الألعاب ، وبهمه أيضاً أن يهزم على رضا الكبار في رياض الأطفال ، وأن يتحمل المسئولية ويقدم خدمات لمعلمته . ولهذا كثيراً ما نرى الصراع بين أطفال الرياض على من يتولى توزيع الأقلام أو الكرايس أو الألواح ، وعلى من يتولى حراسة الفصل أو تعليق الصور ، وكثيراً ما نرى المشاجرات بين الأطفال في ساحة اللعب حول من يقود اللعبة ...

الخ . وفي الغالب ما تنتج هذه المشاجرات من غيرة الطفل من الأطفال الآخرين . وقد يعبر عن غيظه بشكل احتجاجي تمردى يتوجه نحو الكبار على شكل صراخ وبكاء وسباب أو مقاطعة . وإن لم نجد هذه الوسيلة في إثبات ذاته وفرضها على الكبار فإنه سيلجأ إلى بعض الأساليب والحيل كأن يترد إلى سلوكيات مرحلة الرضاعة بالاقتراب أكثر من الأم ، والإصرار على النوم بجانبها في نفس الغرفة ، ومصر أصابعه ... الخ . وقد يلجأ إلى الكذب إذا ما أدرك أن هذه الوسيلة تحميه من عقوبة أو يحصل من خلالها على ما يريد . وقد يلجأ الطفل إلى حيلة الخلفة (Negativism) تطبيقاً للمقولة المعروفة « خالف تُعرف » . فلا ينفذ أى أمر يصدر إليه من الأم أو من الأب أو من المعلمة . لا لأنه لا يندر ما يأمرونه به . بل لأنه مصر على معاندتهم .

٥ - بروز بعض ملامح القلق على أطفال هذه المرحلة كحتاج للتراكم الخبرى :

فوعيه للمثيرات المتعددة التى تحيط به ، وتمثله لتلك المثيرات ، وإحساسه بالمعز أحياناً عن المواءمة والتكيف . كل ذلك دوال موجبة على إدراك الطفل لثباته ورغبته في تأكيدها . ونعتقد أن هذه المقولة تنطبق على أطفالنا في هذا العصر . فامتلاك الطفل للألعاب الحديثة ، وما تقدمه أجهزة الإعلام من خبرات ، وما تحرص الدول على توفيره لأطفالها من ألعاب متطورة ، جعلته يعيش في دوامة ، فهو من جهة يحظى بهوة من الخبرات ومن جهة أخرى يحلول استيعاب وتمثل هذه الخبرات ، وعندما يفشل يبدى بعض ملامح القلق .

كما أن توجه الطفل في هذه المرحلة إلى تعميم خيالاته على جزئيات الواقع العيان ، وخاصة تلك الخيالات المخيفة الناتجة عما يشاهده من مسلسلات الرعب والعنف ، أو مما يسمعه من حكايات الغول والجنيات ، أو ما يحس به من ملامح الكبار المعبرة عن مخاوفهم وقلقهم ، كل هذا وغيره يساعد على بروز ملامح القلق لدى أطفال هذه المرحلة .

٦ - تقليد سلوك الكبار :

يحرص الأطفال في هذا السن على تقليد النماذج السلوكية التي يؤديها الكبار ، في محاولة منهم للفت النظر إليهم وإثبات ذواتهم . فالطفل حريص على أن يلتزم بضوابط الكبار لنيل رضاهم ، وهو حريص على أن يماثلهم في حركاتهم وأفعالهم وأقوالهم وطرق انفعالاتهم ، وهو يردد دائماً أريد أن أكون شجاعاً مثل أبي ، أو أريد أن أكون عطوفة على الأطفال الصغار مثل أمي . كما يحرص الأطفال في ألعابهم على تقليد أدوار الكبار المحيطين بهم وهكذا يبهد الطفل نفسه في تأكيد ذاته .

٧ - الانتماء إلى الأسرة :

فالطفل فخور باسمه ونسبه ، وغالباً ما يجيب على سؤال ما اسمك بذكر اسمه واسم أبيه واسم جده واسم العائلة يرددها بنوع من الاعتزاز . ولا شك أن انتماء إلى الأسرة يقوى من إحساسه بوجوده ويمنحه الثقة بالنفس ويوطد العلاقات الاجتماعية داخل نطاق الأسرة وخارجها مما يقوى لديه الإحساس بذاتيته .

٨ - الحرص على المبادرة :

سواء على صعيد ألعابه الجماعية أو بناء علاقات اجتماعية مع أطفال جده ، أو على صعيد المناقشات العائلية ، فهو حريص على التصبر أو الريادة ما أمكنه ذلك . وهذا الحرص منشؤه إحساس الطفل بامتلاك زمام جسمه وتطويعه لأداء الحركات المطلوبة بنوع من الجودة والدقة والسرعة مما يجد لديه نوعاً من الرضا والقبول لذاته بشكل علم ، وبهذا لا يعاني أى إحساس بالذنب من خلال تحميل نفسه مسؤولية قصوره في أداء بعض الوظائف السلوكية .

٩ - النظام النفسي عن الوالدين :

ونعني به توجه الطفل بعيداً عن والديه في محاولة منه للاعتداد على نفسه والاستقلال عنهما في إدارة شئونه الذاتية في حدود ما تسمح به قناعاته الجسمية

والمعرفية ومهاراته التي يكون قد اكتسبها . وقد تحدث هارلو وزوجته في نظريتهما عن التعلق الاجتماعي عما أسماه مرحلة الانفصال بين الأم وطفلها كمرحلة نهائية لتعلقهما ببعضهما البعض ، بحيث يقل فيها اعتماد الطفل على أمه ، وتتناقص قيمتها في نظره كمصدر للأمان وذلك بوجود مصادر أخرى كالأب والرفاق والمنوس ... الخ . وفي نفس الوقت تصبح الأم قادرة على التخلي عن الالتصاق بطفلها ورؤيته يعتمد على نفسه . وقد أشار إريكسون إلى توجه الطفل في مرحلة من مراحل نمائه النفسي الاجتماعي إلى المبادرة أو المبادرة بحيث يحس الطفل أنه قادر على طرح الأفكار والقيام بالأعمال والحركات بدافع ذاتي ودونما توجيه من طرف الكبار بالضرورة ... وإذا ما استطاع أن يصل إلى مثل هذا فإنه لن يعاني من الشعور بالذنب ، بل على العكس سيق أكثر بنفسه . (١)

ومهما يكن من أمر فإن توجه الطفل إلى المبادرة ، وكذلك تحرره من الالتصاق بأمه والاتصال بحرية بالمحيط الخارجي وبناء علاقات اجتماعية خارج نطاق الأسرة مع أبناء الجيران أو أطفال الحي . وقضاء وقت أطول بعيداً عن البيت بعد أن كان يخشى الابتعاد عن حضن أمه ... كل ذلك يهدف من ورائه بقصد أو عن غير قصد إلى إثبات ذاته وتأكيد تلك الذات على الأقل في عيون والده .

تلك هي أبرز الأساليب التي يلجأ إليها طفل هذه المرحلة لتأكيد وجوده وإثبات ذاته ، فما هو الموقف التربوي السليم الذي ينبغي للكبار أن يتخلوه تجاه هذه المحاولات التي قد تكون في جملتها بدائية وفجة ؟ في اعتقادنا أن حاجة الطفل في هذه السن لإثبات ذاته من الحاجات النفسية المشروعة التي ينبغي أن يعان الطفل في إشباعها ، على أن يكون هذا العون في إطار المعقول ، دونما مغالاة وأن يكون هذا الإشباع متزاناً ، فعلى سبيل المثال ألا يبقى الطفل في دائرة الضوء باستمرار حتى لا ينمي لديه نوعاً من الأنانية المفرطة ، وقد نتجاهل بعضاً من أسئلته أو بعضاً من سلوكياته لإثبات ذاته ، دون أن يترك هذا التجاهل أثراً سلبياً

(١) ارجع إلى تفاصيل نظريتي هارلو وإريكسون في الفصل الثاني .

على نفسية الطفل ، وفي نفس الوقت فإن تشجيع الطفل على تقمص سلوك الكبار وأفكارهم والالتزام بمجد أدنى من ضوابط المجتمع ، مع إقناعه أن هذا لا ينقص شيئاً من قيمته ، بل على العكس ، سيكون مكان استحسان الجميع ، أمر واجب على الكبار نحو الأطفال وهكذا ...

ثالثاً : اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة

نشاط اللعب من أبرز أنشطة الطفل في هذه المرحلة . وهو سلوكه الإجرائي أو الوسيطي الذي من خلاله يشبع كثيراً من حاجاته ، ويحقق العديد من أهدافه ، وهو دالة مؤكدة على أكثر من قدرة واحدة لديه : فيه نتعرف على مهاراته الحركية ، وقدراته العقلية ، وأحواله النفسية ، وعلاقاته الاجتماعية ، وقبوله لذاته الجسمية . ومن هنا كان لا بد من تناول اللعب كظاهرة مميزة لهذه المرحلة من العمر ، ومنحلول توضيح الجوانب التالية والمتعلقة باللعب :

(أ) وظائف اللعب .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة .

(ج) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب .

(أ) وظائف اللعب :

اهتم علماء النفس بظاهرة اللعب في هذه المرحلة وحاولوا أن يقدموا مجموعة من النظريات تفسر ألعاب الأطفال ، وتحدد وظائفها وانتهاوا إلى أن اللعب يشبع دون شك أغراضاً متعددة ، رغم أنه في جملته نشاط تطوعي دونما سابق تخطيط أو ضبط ينهك فيه الطفل بكليته ، ومن العسير انتزاعه منه . وبالرجوع إلى التراث النظري لهذا الموضوع يمكننا الإشارة إلى الوظائف التالية :-

١ - الوظيفة التربوية : تتمثل هذه الوظيفة في :

(أ) الإعداد للحياة والعمل : حيث يكون اللعب وسيلة للتعليم واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية ، وفي هذا يقول غروس Groos : « إن اللعب تدريب للميول أو تمرين متقدم Preexercise وهو يهيء للحياة الجديدة » . وقد دفع هذا التصور البعض إلى اعتبار اللعب الأرضية التجريبية لما سيقابله الطفل مستقبلاً من تجارب حياتية . [Wood, 1981] .

(ب) تنمية بعض المهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية واللغوية وذلك من خلال التمارين المستمرة والاحتكاك المتواصل بالآخرين وقد اهتم بهذا الهدف التربوي كل من بياجي و بوهلر (Buhler) وغيرهما . [Piaget, 1951] .

٢ - الوظيفة البيولوجية : وتتمثل هذه الوظيفة في تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة ، ومن ثمّ استعادة حالة الاتزان البيولوجي . ذلك أن معدل الأيض لدى الأطفال في هذه المرحلة عال ، وغوهم لا يستفد كل ما يتولد لديهم من طاقة ، واللعب وسيلة فذة لتفريغ تلك الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم .

٣ - الوظيفة النفسية : وتتمثل في :-

(أ) تأكيد الذات ، والتعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحياناً ، وذلك بممارسة ألعاب معينة أو تقليد أنشطة الكبار وأدوارهم لإبان اللعبة . [شاتو ، ١٩٦٥] .

(ب) التسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب للطفل من راحة ولذة ، وسعادة .

(ج) اكتساب الطفل المزيد من المعارف والخبرات مما ينمي قدراته العقلية كال تفكير والتخيل .

٤ - الوظيفة الاجتماعية : فاللعب مجال خصب لتوسيع دائرة معارف الطفل الاجتماعية ، واكسابه الخبرات التى تؤهله للتعامل مع الآخرين ، وتعليمه الضوابط التى تنظم العلاقات بالآخرين . فهو يساهم بشكل إيجابي في نمو الطفل الاجتماعي .

٥ - الوظيفة الشخصية : بالإضافة إلى كون اللعب وسيلة يتعلم من خلالها الطفل خبرات جديدة ، فهو أيضاً وسيلة فعالة إلى حد كبير في استكشاف جوانب النمو لدى الطفل ، سواء أقام بها الاستكشاف الآباء والأمهات أو مدرسات الرياض ... فمن خلال اللعب يمكن للمراقب ملاحظة التالي :-

(أ) اللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الفرد . فقد ثبت أن الأطفال الذين منعوا من اللعب لفترة طويلة يعانون اضطراباً في علاقاتهم الاجتماعية .

(ب) اللعب يكشف عن قدرات الطفل العقلية ، وعن نمو هذه القدرات . فاللعب الإيهامي يعنى أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية . واللعب الإنشائي يشير إلى مرحلة العمليات الواقعية أو الميائية - كما تصورها بياجيه - . وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل الذى يُحرم من اللعب يعاني تأخراً ما في ذكائه . وتكشف لعبة المكعبات عن تطور النمو العقلي للطفل ... فالرضيع الذى كان يضع المكعب في فمه ، يصبح قادراً على بناء برج مكون من ثلاثة أو أربعة مكعبات في السنة الثالثة من عمره ، في حين أنه يبني برجاً فيما بعد الرابعة ، ويحاول أن يتعرف على أوزانها وألوانها . وينوع بالتالي من أشكال الأبراج التى يكونها .

(ج) اللعب يكشف عن الحالة الوجدانية للطفل . فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع لعبه بكيفية تختلف عن ذلك التمس مضطرب العواطف . فالطفلة التى تمسك بلبعتها

وتشبعها ضرباً وتبكيئاً تعبر من خلال ذلك عن معاناتها هي مع أمها أو مدرستها وتريد أن تنتم لنفسها من تلك اللعبة الجمادة . وقد ذهب بعض علماء التحليل النفسي إلى تشبيه اللعب بالحلم ، واستخدموه لتشخيص الاضطرابات النفسية التي قد يعانيتها بعض الأطفال . [Garvey, 1977] .

(د) اللعب يكشف عن سلامة النمو الجسمي للطفل ، فالطفل الذي يشارك الآخرين ألعابهم ويتحمس لها ويتقنها لا شك أنه سليم الجسم خال من الإعاقات الجسدية . فلا نتوقع من طفل يعاني من ضعف في سمعه أو بصره أو مرض في جسمه أن يشارك الآخرين في ألعابهم أو يتحمس للعب .

(هـ) اللعب يكشف عن مدى نجاح الطفل في تقمص قيم الجماعة سواء قيمها الأخلاقية أو قيمها نحو الجنس ، أو قيمها الاقتصادية أو الجمالية وحتى السياسية منها ، فالطفل الأمريكي الأبيض الذي يصب جام غضبه على لعبة لرغبي أسود يعني أنه تقمص قيمة سياسية معينة ، والطفل الذي يرفض أن يشارك أبناء الفقراء ألعابهم متأثر بقيمة اقتصادية اجتماعية معينة ، والطفل الذي يأنف أن يلعب مع البنات أو العكس تشرب جيداً قيمة مجتمعه نحو الجنس ... الخ .

٦ - الوظيفة العلاجية : على صعيد العمل العلاجي لبعض الاضطرابات النفسية يمكن استخدام اللعب في التقليل من مشاعر القلق لدى الطفل ، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف المقلقة الناتجة عما يقابله الطفل في حياته من حوادث ، وقد اهتم بهذه الوظيفة علماء التحليل النفسي أمثال Erickson, Winnicott, Isacs حيث يرى هؤلاء العلماء أن الطفل في لعبه يعاود ترتيب الأحداث الحياتية بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه . وبهذا يتخلص مما يقلقه ، وقد أشار إريكسون إلى القيمة العلاجية للعب واعتبره

نشاط شفائي Self Healing Activity يقوم به الطفل
المضطرب . [Winnicott, 1971, Garvey, 1977] .

من خلال ما تقدم حاولنا أن نؤكد على أن اللعب نشاط إنساني هادف ،
يمارسه الأطفال بكثرة ، ويكاد يصيغ كافة أنشطتهم الحركية والاجتماعية خاصة في
هذه المرحلة من نموهم . على أمل أن نقلل من أهمية المقولة التي يقارن فيها بين
اللعب والعمل باعتبار أنهما نشاطان متضادان لا يمكن أن يتواجدا معاً . فالطفل
الذي يلعب لا يمكنه أن يعمل شيئاً والعكس بالعكس ، وأن اللعب نشاط لا فائدة
منه ولا طائل من ورائه ، بخلاف العمل ، وقد امتد هذا المعتقد ليحكم تصرفاتنا
نحو أطفالنا ... فالطفل المهمل هو الطفل دائم اللعب ، والطفل المنصرف عن أمه
وأبيه هو المستغرق مع ألعابه ، والطفل الضعيف البنية هو ذاك لأنه دائم اللعب ...
والطفل الذي يلعب لن ينتجج في المدرسة ، والطفل الذي يكثر من اللعب غالباً
ما يتشاجر مع الآخرين وغالباً ما يكتسب عادات سلوكية ولفظية من أقرانه
لا يوافق عليها والبلدان ... الخ .

ونأمل أن يحل محل هذا كله رؤية اللعب باعتباره نشاط تعليمي ضروري
للطفل فمن خلاله يكتسب مهارات حركية جسمية ، ومن خلاله يطور قدراته
العقلية ، وينمي قاموسه اللغوي ، ويوسع دائرة معارفه الاجتماعية ، وهو مجال
رحب للابتكار ، وتمثل الأدوار ، وهو وسيلة ناجحة للتخفيف من عبء الطاقة
الانفعالية المتراكمة نتيجة لبعض المواقف الحياتية ... من أجل هذا كله لا بد أن
ندع أطفالنا يلعبون ، ولا بد أن نوفر لهم الشروط الأفضل للعب التلقائي الحر
الطليق من كل قيود ، ولا بد أن نوسع دائرة اتصالاتهم الاجتماعية حتى تتاح لهم
فرصة اللعب الاجتماعي ، وبهذا نكون قد ساهمنا في نموهم بشكل عام .

ولنتذكر دائماً أن الطفل يروح عن نفسه من خلال اللعب ، وأنه قادر
ببعض المعونة منا والمتمثلة في توفير أدوات وأماكن اللعب له ، قادر على التعلم
والاستفادة من خلال الترويح والاستمتاع نفسه ... وعليه فلا بد أن نتركه مع
ألعابه يمارس اللعبة التي يريد ولا نقحم عليه الخبرات التي نأمل أن يكتسبها
اقحاماً ... ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يتعلم بطريقة غير مقصودة ، ولم يصل

بعد إلى التريب الشكلي أو المقصود كالذي يقدم في المدرسة على شكل تمثيلات يلعبها التلاميذ ويتعلمون من خلالها ما نريد لهم أن يتعلموه .

(ب) أنماط اللعب في هذه المرحلة :

يحاول الطفل تحقيق الأهداف التي ذكرناها آنفاً من خلال أنماط اللعب التالية :

١ - اللعب الإيهامي Imaginative أو الرمزي Jeu symbolique :

يسود هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين عامين إلى أربع سنوات من العمر ، فيه يتجه الطفل إلى ألعاب تصطبغ بالخيال الواسع . فهو يركب العصا ويعتبرها حصاناً ويركب الكرسي ويتعامل معه كأنه سيارة ، ويصف المكعبات أمامه ويتعامل معها باعتبارها أشخاصاً ... الخ . ويرد يياجه هذا النوع من اللعب إلى مرحلة ما قبل العمليات الفكرية في النمو العقلي للطفل ... فالطفل يلعب لعباً رمزياً امتداداً لسيطرته على الرمز اللغوي الذي صار قادراً على استخدامه للدلالة على الأشياء والأحداث والمشاعر . (١) .

٢ - اللعب الإنشائي أو التركيبي Constructive أو المنظم Jeu de :

Regles : يبرز هذا النوع من اللعب في الفترة ما بين الرابعة إلى السابعة من العمر وفيه يحاول الطفل الاقتراب من الواقع والتعامل مع الأشياء الميانية والانضباط لقواعد اللعبة .

(١) ينحى يياجه إلى أن لعب الرضيع يهدف إلى الاستكشاف لا إلى اللغة وفي المرحلة التالية تترابط أنشطة اللعب وتبدأ الطقوسية Ritualization ويضرب مثالا على طفل مضطجع واضحا اصبعه في فمه وكأنه يستعد للنوم ومع مرور أكثر من نصف دقيقة فإنه لا ينم .. هذه هي بداية اللعب الرمزي الذي يتوجه فيه الطفل إلى جسمه أولاً ثم إلى من حوله ، [Wood, 1981] .

٣ - اللعب الاجتماعي : درس كل من مولر ولوكاس Muller &

Lucas هذا النوع من اللعب ، ووجدنا أن الطفل يمر ليصل إلى اللعب الاجتماعي في مراحل أربعة :

- فالطفل يهتم بلبسته هو ولا يلاحظ آثار أفعاله على ألعاب الطفل الآخر .

- يبدأ بملاحظة آثار أفعاله على الطفل الآخر وربما يضحك منه دون أن يعمل معه علاقات اجتماعية ويطلق على اللعب هنا اللعب المتوازي (Parallel Play) .

- الطفلان يمكن أن يشتركا في نشاط واحد ، ويتبادلان الألعاب ، وكل منهما يتأثر بما يفعله الآخر . هذا الاتصال بين الطفلين غالباً ما يكون قصيراً . وهنا يكون الطفل قد يكون بلغ السنة الثالثة من عمره ، ويطلق البعض على اللعب في هذه المرحلة اللعب بالمشاركة (Associative Play) .

- بداية اللعب التعاوني Co-Operative Play ابتداء من السنة الرابعة حيث يشترك أكثر من طفلين في نشاط واحد ، وتطول مدة المشاركة عن ذي قبل . وتذهب ايزاكس إلى أن الطفل في هذا النوع من اللعب يلاحظ الأطفال الآخرين ، دونما انتباه لشخصياتهم ، نظراً لأنه ما زال متمركزاً حول ذاته .

- اللعب الاجتماعي المنظم والذي يصل إليه الطفل في نهايات هذه المرحلة ويستمر معه إلى مرحلة النمو التالية ، وفيه يتضح اللعب المنظم ، وتتقوى العلاقات في اللعبة ، بناء على معطيات محددة كتمتعهم بصفات شخصية قريبة من صفاته ، أو لديهم صفات تنقصه يعجب بها ، أو أنهم مصدر حماية له ... الخ .^(١)

(١) إن نسبة الزمن الذي ينفق في الإتصالات الاجتماعية من زمن اللعب الحر حوالى ٤١ ٪ من السنة الثانية ، ٤٦ ٪ السنة الثالثة ، ٧٧ ٪ في السنة الرابعة .

٤ - الألعاب ذات النظام الاختياري : يتكر الطفل في هذا النمط من اللعب لعبة معينة ويضع لها ضوابط يتحدى بها قدراته ، ويصر على ممارستها ، وقد تكون هذه اللعبة شاذة عن المؤلف ، فردية ، ومن الأمثلة على ذلك : المشي على حافة الرصيف ، المشي إلى الوراء ، إعادة بعض الجمل التي لا معنى لها . المشي على أربع ، اتباع خطى رفيق على الرمال الناعمة ... الخ ، ويرى بعض الباحثين أن الطفل ميال إلى تأكيد ذاته من خلال وضع العقبات والتغلب عليها . فالطفل هو الذي يضع قاعدة اللعبة بشكل فيه ابتكارية وعفوية في آن واحد ، ومطلوب منه أن يمارس اللعبة وفقاً لتلك القاعدة ، فإذا ما نجح فإنه سيحس بالثقة في نفسه ، وربما يضع قواعد أصعب ليتحدى بها قدراته . وهذا النوع من اللعب يختلف عن الألعاب التي يقلد فيها الآخرين كألعاب البيت يقلد فيها أدوار الأب ، الأم ، الأخوة ، الجد ، الجدة ، وألعاب الشرطة والحماية يقلد رجل الشرطة أو اللص ... الخ ، ذلك أن قواعد اللعبة في مثل هذه الحالات مفروضة عليه من الخارج ولا فضل له في ابتكارها . [شاتو ، ١٩٦٥] .

(ج) بعض العوامل المؤثرة في أنماط اللعب :

وهي عوامل كثيرة يمكن أن تتدخل في تنوع أنماط اللعب لدى أطفال هذه المرحلة ويمكننا أن نذكر من هذه العوامل التالي :-

١ - عامل الجنس : فهناك فروقات في ألعاب كل من الذكور والإناث فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأولاد يفضلون الألعاب العنيفة في حين أن البنات يفضلن الألعاب الهادئة [دراسات Blurton & Jones, 1976] . وقد يعود هذا التفضيل إلى مواقف الكبار من الأطفال فعدم استتكار الكبار لألعاب الذكور العنيفة هو نوع من التشجيع لهم على ممارستها ، وكذلك استحسان الكبار للألعاب الهادئة لدى البنات واستتكارهم لممارسة البنت

للعبة العنيفة ، يشجعهم على هذا النوع من الألعاب .

وتذهب دراسة لكل من كونلي وسميث (Connolly & Smith) إلى أن ألعاب الأولاد تنمي مهاراتهم الاجتماعية وتتم من خلال فريق وتستغرق وقتاً قصيراً نسبياً ، وتبديل قواعدها باستمرار في حين أن ألعاب البنات تنمي لديهن المهارة اللغوية بشكل واضح وهي أطول نسبياً من لعب الأولاد . [Lehman, Wood, 1981 - 1927] ذلك أن لعب البنات الهادئ يتيح الفرصة أكثر للمبادلات والمحاورات اللغوية في حين أن اللعب العنيف الذي يعتمد على الحركات والتنافس والصراع لا ينمي مثل تلك المهارة في حين يمكنه أن يكسب الأولاد الخبرات الاجتماعية . كما يمكن أن يكون للحالة الوجدانية لدى الجنسين دخل في قصر اللعبة وطولها ، فالرجع الانفعالي السريع لدى الأولاد قد يكون مسؤولاً عن انتهاء اللعبة بخلاف الحال عند البنات .

وفي مجال آخر وجدت Hutt أن الأولاد يتوجهون نحو الألعاب الاستكشافية أكثر من البنات ، وردت ذلك إلى تمتع الطفل بخيال إيهامي أكثر من البنت في هذه المرحلة ، وقد أيد هذا التفسير سنجر Singer حيث وجد أن الذكور يمارسون اللعب الإيهامي أكثر من البنات . وتتبع هذا الباحث أثر هذا اللعب فوجد أنه ينمي لديهم القدرة على الضبط الذاتي والتركيز والابتكارية وتعدد جوانب الفكر والتمتع باللعبة . [Hutt, 1976] .

٢ - عامل الثقافة : لكل ثقافة مكوناتها واتجاهاتها ، فمن خلالها تضبط سلوكيات الفرد وتوجهه . ومن بين هذه السلوكيات اللعب ،

(٥) ونسبة الزمن الذي يقضيه الطفل في اللعب مع الجماعة بدلاً من اللعب الانفرادي هي ٤٣ ٪ في السنة الثانية ، ٥٥ ٪ في السنة الثالثة ، ٧٠ ٪ في السنة الرابعة [حامد ، ١٩٦٢ ، ص ٤٤] ويرى آخرون أن اللعب الفردي Isolated Play يسود في السنة الثانية من العمر ، فيما يسود في السنة الثالثة اللعب الموازي (Parallel Play) وفي الرابعة اللعب الجماعي (Anociative Play) وفي الخامسة اللعب التعاوني (Co-Operative Play) [Klanger, 1979] .

فموقف الثقافة من الجنس عامل مهم في الفروق بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث التي أشرنا إليها آنفاً . كما أن تبدل العادات والتقاليد وحلول قيم جديدة محل القيم القديمة يؤثر في نوعية الألعاب . فقد لوحظ في روسيا ظهور أنماط جديدة من الألعاب لدى الأطفال بعد استيلاء الشيوعيين على السلطة هناك ، إلى جانب استمرار بعض الألعاب التي كانت سائدة إبان العهد القيصري . وفي بحث آخر أجرى على أطفال الأربع سنوات من السود والبيض في أمريكا وجد أن السود يتميزون عن البيض بكثرة الحركات وتنوعها ، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بأن الثقافة الخاصة بالسود تشجع على حرية الحركة أكثر من ثقافة البيض . [Ambron, 1979] .

ولا شك أن الانفتاح الإعلامي ، وعصر الإعلام الاختياري ، وسهولة الاتصالات بين الأمم ، وتعدد الخيارات ، جعلت هذا الجيل أوفر حظاً من الأجيال السابقة من حيث تنوع الألعاب ، وليس لدينا حتى الآن دراسات حول موقف ثقافة مجتمعاتنا العربية الإسلامية من موضوع ألعاب الفيديو على مختلف أشكالها وأنواعها . وفي الغالب ما يؤثر الاتجاه العلم في الثقافة نحو التفتح والمصنعة على قبول تلك الألعاب ، وقبول ممارستها من طرف الأولاد والبنات .

٣ - العامل الاقتصادي : ونعني به إمكانيات الأسرة المادية والتي تحدد انتباهها للطبقي أيضاً . وتشير بعض الدراسات إلى أن أطفال الطبقات الفقيرة والمحرومة يتوجهون أكثر من غيرهم إلى اللعب الإيهامي كنوع من التعويض عما يعانونه من نقص ، ومن المؤكد أن أطفال الطبقات العليا في المجتمع لهم ألعابهم التي تغاير سواء من حيث الكيف أو الكم ألعاب أطفال الطبقات الدنيا . فليس كل أسرة من الطبقات الدنيا قادرة على أن توفر لأطفالها الألعاب الالكترونية ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال يبتكرون لأنفسهم ألعاب تقليدية وبسيطة قد لا يعرفها أطفال الطبقات العليا .

٤ - العامل الاجتماعي : يتمثل هذا العامل في طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد الأسرة النواة أو الأسرة الممتدة ، وكذلك العلاقات الاجتماعية بين الأسر المتجاورة وبين أسر العائلة الواحدة أو القرية الواحدة وكذلك في الأدوار التي يؤديها أفراد الأسرة . فالكبار سواء في علاقاتهم أو أدوارهم ، هم النموذج في أعين الصغار . وغالباً ما يؤثر هذا النموذج على نوعية الألعاب المتصلة بحياة الأسرة والتي يمارسها أطفال هذه المرحلة . فآلعاب أطفال الأسر الديمقراطية الواضحة المعالم والحدود من حيث أدوار كل فرد فيها ، المنفتحة على الأسر الأخرى المتحابية معها ستختلف قطعاً عن ألعاب الأسر الديكتاتورية التي تكثر فيها المشاحنات بين الأفراد نظراً لغياب وضوح الأدوار لكل منهم ، والتي غالباً ما تكون منغلقة على نفسها . ونعتقد أننا بحاجة للدراسات ميدانية حول ألعاب أطفالنا وأثر هذا العامل فيها .

رابعاً : حقوق الطفل في هذه المرحلة

تحدد حقوق طفل في هذه المرحلة على ضوء اعتبارين : أولهما أنه ما زال قاصراً ، يعيش تحت ولاية الآخرين - كما حددها الشرع - . الثاني مجموعة المعارف والخبرات التي كشفت عنها علوم الإنسان ، ووضحت لنا مطالب نمو الأطفال ، وكيف ينمون ، وما هي موقفات غموض السليم . وعليه فنعتقد أن للطفل في هذه المرحلة مجموعة من الحقوق على من يتولاه نلخصها في النقاط التالية :-

١ - توفير الرعاية اللازمة للطفل وحمايته من الأمراض والحوادث ، وتوفير الغذاء اللازم له ، وتقديم ما يحتاج إليه من ملابس وسكن ومصروف .

٢ - تشجيع الطفل على اكتساب مهارات استخدام جسمه فيما يعود عليه بالنفع وفهامه أن جسمه عليه حقاً ، يرحله وينظفه ويهتم به . وأن هذه العناية فرض وواجب على المسلم الصغير في مثل سنه وإن لبدنك عليك حقاً .

٣ - مراقبة بعض العادات السيئة والمتصلة بجسم الطفل ومحاولة تخليصه منها مثل : مص الأصابع ، إيقاع الأذى بالجسم ، عدم الاهتمام بنظافة الجسم وأناقته ... الخ .

٤ - تزويد الطفل بمعارف بسيطة تتناسب وقدراته الإدراكية حول أعضاء الجسم الخارجية كالعين والأذن واللسان والأطراف ، لبيان وظائفها وحسن استخدامها والعناية بها .

٥ - التقليل من مقارنة جسم الطفل بأجسام الأطفال الآخرين أمامه خاصة إذا ما كانت تلك المقارنة في غير صالحه ، فعدم لفت انتباهه لما يحتويه جسمه من نقص قد يقلل من آثار تلك النقصية من الناحية النفسية .

خامساً : الأفكار الرئيسية في هذا الفصل

حلولنا في هذا الفصل يبان الأفكار الأساسية التالية :-

(أ) ما يتصل بمفهوم الجسم :

١ - يشرع طفل هذه المرحلة في تكوين مفهوم خاص بجسمه كبنية لا بد منها لتكوين مفهوم عام لذاته ، وكلما كان هذا المفهوم موجباً كلما ساعد في قدرة صاحبه على التوافق والتجاذب وأداء الأنشطة بشكل أفضل .

٢ - الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الجسم وأداءات الفرد كثيرة ومتنوعة ، منها المغالي الذي يفترض علاقة سببية بين النمط

الجسمي والصفات المزاجية والشخصية والعقلية ، ومنها المعتدل الذى يرى في النمط الجسمي عاملاً واحداً من العوامل المؤثرة في تلك الصفات .

٣ - إن رعاية جسم الطفل وحمايته من الأمراض وتقديم الغذاء اللازم له واجب على كل من له الولاية على الطفل في هذه المرحلة . فقد أشارت العرب قديماً إلى أن العقل السليم في الجسم السليم .

٤ - إن عناية الطفل بنظافة جسمه واتساق هيئته وجمال منظره ، والتفاخر بهذا الجسم مؤشرات دالة على المفهوم الايجابي للذات الجسمية لديه .

٥ - إن رضا الطفل عن جسمه وقبوله له يساعده في اتقان استخداماته لجسمه من حيث ضبط حركاته ، والمحافظة على توازنه ومعرفة وظائف كل عضو فيه وإشباع حاجاته ، واكتساب مهارات المحافظة عليه ... الخ .

(ب) ما يتصل بتأكيد الذات :

١ - إثبات الذات أو تأكيدها حاجة نفسية مشروعة لطفل هذه المرحلة ، يعبر عنها ويشبعها بأساليب قد تبدو بدائية وفجة . وعلى الوالدين تقبل هذه الأساليب وتهذيبها في بعض الأحيان ، حتى لا تتحول من عملية مشروعة إلى سمة منبوذة تتمثل في الأنانية المفرطة الضارة بصاحبها ومن حوله .

٢ - تمديد أساليب الطفل في إثبات ذاته في مناسبات كثيرة منها : اللغة ، النزعة نحو الاختيار ، الإصرار على رأى ، الغيرة والمنافسة ، القلق .

٣ - الأخذ بيد الطفل وهو ينمو نفسياً وبحلول إثبات ذاته وتأكيدها ، حتى يتمكن من تحقيق حاجته تلك والتخلص التدريجي من التركيز

حول الذات لينتقل إلى الغيرة وإيثار الآخرين ومراعاة مصالحهم .
فيلفت انتباهه في شيء من الرفق واللين إلى ما ينبغي لديه حب
الجماعة واحترامها . وعلى الكبار الصبر وسعة الصدر أمام بعض
تصرفات الطفل التي تصدر منه بشكل عفوى ، وتدل على حبه
للناته وتعلقه بها مثل : الإصرار على رأى ، والمنولوج الفردى
والرغبة في الاختيار والغيرة ... الخ .

٤ - الحرص على أن يكون الكبار النموذج المفضل والأمثل ، ذلك أن
طفل هذه المرحلة أكثر استعداداً لتقمص نماذج الكبار وتمثيلها .

٥ - معاونة الطفل على الانتقال التدريجي من الالتصاق والتعلق الشديد
بوالديه أو من له الولاية عليه إلى الانفصال والقطام النفسي ...
فغايتنا أن نربي شخصية الطفل ونغرس فيه الثقة بالنفس والاعتماد
عليها ... لا أن نبقيه مرتبطاً بنا متكللاً علينا .

٦ - للطفل أن يلعب ، وإن نوفر له كل ما يعينه على اللعب من أدوات
والألعاب وأصدقاء يلعب معهم . وأن نحرص على تزويده بالألعاب
التربوية التي تساهم في إعداده للحياة وألا نتدخل في ألعاب الطفل
إلا بقدر وبما فيه مصلحة له .

٧ - من حقوق الطفل على الدولة أن توفر له أماكن اللعب واللعب ، وأن
تجلب له الألعاب بأسعار تجعلها في متناول يد كل الأطفال خاصة
الفقراء منهم وأن تمنحهم من استغلال وجشع تجار الألعاب وأن
تراقب نوعية الألعاب المستوردة خاصة ألعاب الفيديو ، بحيث
تكون من النوع الذى يساهم في النمو السليم للطفل ، ويتفق
وما نريده لأطفالنا من قيم وعادات وتقاليد .

٨ - على الدولة تأمين الحماية والرعاية الأسرية للطفل بالتطبيق الدقيق
لشروط الولاية على النفس كما حددها الشرع ، وحماية الأمومة
والطفولة كما حددتها صحيفة الأحوال الشخصية وتأمين مستوى
اقتصادي معقول للأسرة ، وتوفير السكن اللائق لها .

٩ - تقليد سلوك الكبار ، الاعتزاز بالانتفاء للأسرة ، الحرص على المبادرة ، الفطام النفسي عن الوالدين .

(ج) ما يتصل باللعب :

١ - اللعب سلوك وسطي يشبع الطفل من خلاله كثيراً من حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية مثل : التسلية ، تفريغ الطاقة الزائدة ، الإعداد للحياة والعمل ، إعادة الأنشطة المميزة للجنس الإنساني ، تأكيد الذات ، تنمية بعض المهارات الجسمية ، التقليل من مشاعر القلق ، فاللعب نشاط تربوي تعليمي ، وليس مضيق للوقت .

٢ - للعب الأطفال أنماط منها : اللعب الإيهامي ، اللعب الإنشائي أو التركيبي ، اللعب الاجتماعي ، الألعاب ذات النظام الاختياري .

٣ - تشير الكثير من الدراسات إلى أن الجنس والثقافة والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة تؤثر في نوعية ألعاب الأطفال .

٤ - اللعب وسيلة لاستكشاف الطفل بالاضافة إلى امكانية استخدامه كوسيلة علاجية لبعض الاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية ، فاللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي للفرد ، وعن قدراته العقلية ، وحالته الوجدانية ، وسلامة نموه الجسمي ، ومدى نجاحه في امتصاص قيم الجماعة .

(د) للطفل فيه هذه المرحلة حقوق يحددها الشرع وتبين تفاصيلها علوم الإنسان خاصة العلوم النفسية والاجتماعية منها ، سواء فيما يتعلق بجسمه أو نفسه أو لعبه . وسواء تعلق الأمر بالأسرة أو بمن له حق الولاية على الطفل أو بالدولة .

المراجع

١ - المراجع العربية أو المترجمة :

- ١ - أولسون ، إيلارد ، تطور نمو الأطفال ، ترجمة د . إبراهيم حافظ وآخرون ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٢ .
- ٢ - بهادر ، سعدية محمد علي ، من أنا ؟ مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، إدارة التأليف والترجمة ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٣ - جابر ، عبد الحميد جابر ، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .
- ٤ - شاتو ، جان ، لعب الأطفال ، في كتب علم نفس الطفل ، إشراف / مورييس دوييس ، ترجمة / حافظ الجمالي ، مطبعة دمشق ، ١٩٦٥ .
- ٥ - غنيم ، سيد محمد ، سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، طبعة أولى ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ٦ - الغيرة ، نيه ، المشكلات السلوكية عند الأطفال ، مقتبس من كتاب الطفل الطبيعي لا يلفورث ، المكتب الإسلامي ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، ١٣٩٨ هـ .
- ٧ - الفقي ، حامد عبد العزيز ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ٨ - كونجر ، جون ، وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والشخصية ، ترجمة / أحمد عبد العزيز سلامة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨١ .
- ٩ - يعقوب ، غسان ، تطور الطفل عند بياجيه ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٣ .

٢ - المراجع الأجنبية :

10. Ambron, S.R. & Brodzinsky D., Lifespan Human Development Holt, Rinehart and Winston, New York, 1979.
11. Garvey C., Play, Fontana Open Books, 1977.
12. Good C.V., Dictionary of Education 3d. ed., New York, McGraw Hill, 1973.
13. Hurlock E. Developmental Psychology, A life - Span Approach 5th ed. New York, 1980.
14. Hutt C. & R. Bhavnai, Predictions From Play, in J.S., 1976.
15. Jones H.E., The Environmental and Mental Development, Chap. 10 in Carmichael Leonard (ed.) Manual of Child Psychology, New York, Wiley, 1954.
16. Klauer G. et al. Human Development, (2ed.) London, 1979.
17. Lehman H.C. & Witty P.A., The Psychology of Play Activities, New York, Barnes, 1927.
18. Piaget J., Play Dreams And Imitation in Childhood, Norton, 1951.
19. Ross M.B. & Silvia J., Attractiveness as a biasing factor in teacher judgements, American Journal of Mental Deficiency, 1975, 80 (1), 96 - 98.
20. Winnicott D.W., Playing and Reality, Tavistock Publications, 1971.
21. Wood E.M. The Development of Personality and bahavior in Children, Harrap, London, 1981.

الفصل السادس

مرحلة التمييز^(٥)

- تهيد .
- التفورات الفسيولوجية .
- النمو المعرفي .
- المؤثرات الاجتماعية .
- تأكيد مفهوم الذات .
- التوافق المدرسي .
- الحاجات النفسية للصبي المميز .
- مطالب النمو في هذه المرحلة .
- الأفكار الرئيسية في هذا الفصل .

تمهيد :

تمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الثالثة عشرة قياسا على المبادئ السابق الإشارة إليها والمشتقة من التشريع الإسلامي ، وهي الحصانة والولاية والتكليف وهذه المبادئ قد أشارت إلى أن بلوغ الصبي سن السابعة يعني دخوله في دائرة جديدة تستلزم انتقاله إلى ولاية الرجال وتكليفه بممارسة العبادات بهدف تعويده عليها واكتسابه القيم المرتبطة بها وإعداده للانتقال المتيسر إلى المرحلة التالية التي تصير فيها له الولاية على نفسه . ورغم اختلاف بعض الفقهاء حول سن البداية بالنسبة للذكر والأنثى إلا أن للقول الراجح أن جمهورهم قد اتفق على أن الأصل هو ارتباط تغيير الولاية من النساء إلى الرجال بسن التمييز وقد قلّره الشافعية والحنابلة بسبع سنوات ومثلهم الإمامية سواء للذكر أو الأنثى . وقد ترك الزيدية تقديره بالنسبة للأنثى خوفا من وصولها هذه السن غير مميزة ومثلها الفتى ، وتلك حالة ينسحب عليها الاستثناء من القاعدة دون التعميم . « فالتمييز يرتبط بوصول المحضون إلى سن الاستغناء عن النساء بحيث يأكل ويشرب ويتطهر وحده دون حاجة إلى من يعينه وتحديدها بسبع سنوات باعتبار أن أهلية الأداء^(١) تبدأ عندها فهي السن التي أمرنا الرسول ﷺ بأن نأمر أولادنا بالصلاة إذا بلغوها » . [الشاذلي ١٩٧٩ : ٢٢٩] . ونحن نقيس على هذه الآراء الفقهية باعتبارها أصلا ثابتا نرجع إليه في تقسيمنا لمراحل النمو الإنساني ورغم أننا لسنا هنا بصدد التحديد القانوني فمن هو أحق بالولاية من غيره إلا أن حديثنا يرتبط أساسا بالهدف التربوي من تحديد هذه الولاية وعلاقته بالهدف الذي أقره الشرع لها بإتمام الغرض منها وهو « حفظ الموليّ عليه وصيافته عما يشينه وتربيته التربية التي تعينه على شق حياته آمنا وكسب رزقه بجهد وجهاده ... والنظر في أمر تزويجه [الشاذلي ، ١٩٧٩ : ٢٤٢] » وأن ولاية الرجال مرتبطة بتحقيق الغرض منها وليست مطلقة على علاقتها^(٢) . وأنها ولاية تكليف وليست ولاية تشريف ومن ثم وجب على

(١) أهلية الأداء بمعنى القدرة على أدائها .

(٢) انظر أحاديث التمييز وأحكامه ودعوة الولاية والحكمة منها : [الشاذلي ١٩٧٩

ص ٢٥٤ - ٢٥٨] .

الأب أن يشارك في أعباء التربية بقدر يتناسب مع سن المولي عليه وذلك بالإضافة إلى استمرارية الأعباء التي كان يقوم بها سلفا والواجبات التي تقوم بها الأم ، وذلك من أجل إعداد له لمواجهة المجتمع أعدادا يكفل له استمرارية الحياة طبقا للنسج الملائم لحالته الجسمية والعقنية والاجتماعية ، [الشاذلي ١٩٧٩ : ٢٤١] .

وقد وافقت الأبحاث الأمريكية ما توصل إليه الفقهاء من دراستهم للأصول الشرعية في تحديد سن التمييز وأهميته باعتباره سن انتقال من مرحلة ارتبطت بمعايير « طفولية » إلى مرحلة ترتبط بظهور معايير تقترب نوعا ما من معايير الكبار (adult morpic) ويتحدد من خلالها المسار الذي سيكون عليه الفرد في مستقبله ويتضح اتضاحا ليس من السهل تبيّنه في المرحلة السابقة ، فأشارة النتيجة التي توصل إليها الباحثان « كيجان » و « موص » من استعراضهما لمجموعة كبيرة من الأبحاث والدراسات حول النمو الإنساني ، والتي تعتبر أكثر النتائج دلالة إلى أنه بالنسبة لكثير من السمات فإن السلوك الذي سوف يظهر في مرحلة المدرسة الابتدائية يعتبر مؤشرا تنبؤيا للسلوك الذي يظهر في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وقد قادهما ذلك إلى أن يستتجا أن السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية (من ست إلى عشر سنوات) تعتبر مرحلة هامة في النمو على أساس أنها - أي هذه السنوات - « تبلور الميول السلوكية التي يحافظ عليها الفرد خلال مرحلة الرشد المبكر .. وأن الأحداث الأولية في هذه المرحلة تشمل :

(أ) التوحد مع الوالدين وما يلزم ذلك من محاولة تشرب قيمهما واستجاباتها للظاهرة .

(ب) ادراك أن التمكن من المهارات الفكرية يعتبر متطلبا ثقافيا إلى جانب أنه مصدر للرضى .

(ج) المقابلة مع مجموعة الرفاق وما يقومون به من تقويمات » [Kagan & Moss: 1962, 272] .

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون قاموا بدراسة مشابهة [Sears, et al, 1965] في أن الصبي المميز يمر بمرحلة تخضع لمؤثرات وتبدى فيها مظاهر استجابات وتنشأ فيها مطالب تختلف اختلافا بينا عن سابقتها

ومن أبرز التغيرات في هذه المرحلة والتي نتطلع لعرضها في هذا الفصل هي :

- ١ - التغيرات الفسيولوجية
- ٢ - النمو المعرفي
- ٣ - المؤثرات الاجتماعية
- ٤ - محولات تأكيد الذات
- ٥ - التوافق المدرسي
- ٦ - الحاجة النفسية
- ٧ - مطالب النمو في هذه المرحلة

أولاً : التغيرات الفسيولوجية :

يختلف الصبي المميز في مجمله اختلافاً بيناً عن الصبي غير المميز ولعل نظرة إلى تلاميذ المدرسة الابتدائية - أو على الأقل الصفوف المتأخرة منها - يرينا أفراداً أقرب إلى الكبار منهم إلى الصغار وتوضح بينهم الفروق الفردية في النمو الجسمي وتبدو نسب أبعاد الجسم أكثر تبديلاً وسمات الوجه أكثر تمايزاً عنهم في مرحلة الروضة . ورغم تأثير النمو الجسمي بالعوامل البيئية المتمثلة في نوعية الغذاء والمناخ السائد ، وبغض النظر عن العوامل الوراثية فإن هذه النظرة تمكنتنا أيضاً من اكتشاف فروق نمائية بين الجنسين في هذه المرحلة . فالطفرة النمائية - growth spurt. تحدث عند النبات قبل حدوثها عند البتين بعامين وهذا يجعل النبات في هذه السن يتعرضون لمعدل أسرع في النمو فيظهرون أطول قامته وأثقل وزناً من أُنْدَادِهِمْ من البتين (Tanner, 1970) ويكون لهذا الأمر شأن بالغ الأهمية في تأثيره على مفهوم الذات في هذا السن .

ثانياً : النمو المعرفي :

مع بداية هذه المرحلة تبدأ مرحلة النمو المعرفي يطلق عليها جان بياجيه مرحلة العمليات الفكرية المعيارية . وتتميز هذه المرحلة بتواجد بعض التركيبات المعرفية التي كانت غائبة في المرحلة السابقة لها وهي مرحلة ما قبل العمليات الفكرية ، مثل :

- ١ - القدرة على الانتباه الانتقائي .
- ٢ - تكوين المفاهيم .

٣ - مبدأ ثبات المادة .

٤ - التمثل المنطقي .

٥ - تزايد المهارات التمثيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز .

٦ - القدرة على لعب الأدوار .

وستناول هذه النقاط بالتفصيل :

القدرة على الانتباه الانتقائي : رغم أن الأطفال دون هذه المرحلة حتى الرضع منهم يتمتعون بنوع من الانتباه الانتقائي أظهرته الأبحاث التي أجريت عليهم باستخدام بعض المثيرات المتنوعة مثل وجه الإنسان مقابل المثيرات غير المنتظمة [Fantz & Miranda, 1975] يجعله أكثر على الانتقاء وتركيز الانتباه على الجوانب المعنية ويهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير المعنية ، وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التي سيتعلم فيها التمييز بين الحروف والأرقام التي قد تبدو متشابهة كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التي يلزم التركيز عليها [Hale & Morgan, 1973] .

٢ - تكوين المفاهيم : تستلزم القدرة على تكوين المفاهيم القدرة على التمايز والقدرة على التعميم باعتبار أن المفهوم تكوين فرضي مجرد يجمع مفردات جنس معين من المواد سواء كانت كائنات أو أنماط سلوكية أو صفات توضيحية أو علائقية ، ويفصله عن مفردات جنس آخر . وقد تتراوح هذه المفاهيم من بسيطة إلى معقدة ومن ثم فإنها تبني على القدرة على التصنيف البسيط والمتعدد وهي قدرة تتواجد عند الصبي المميز مع بداية هذه المرحلة وتتطور بصورة أكثر مع نهايتها عندما يستطيع إدراك العلاقات بين الأحداث واستبطان القواعد وفرض الفروض [Flavell, 1970] وقد وجد بعض الباحثين [Winer, 1974] تقدما ملحوظا بين الأطفال بين السابعة والتاسعة من عمرهم وهي فترة تقع في مستهل المرحلة موضوع هذا الفصل .

ويختلف تكوين المفاهيم لدى الصبي المميز عنه في المرحلة السابقة فتصبح عملية ابتكارية لا يرتبط فيها المفهوم بأشياء فردية مثلما يحدث في المرحلة السابقة

وإنما « تعبر عن تقرّيبات للمفاهيم التي يستخدمها الكبار . فالمرس لعلاء يعني أى فرد من المدرسين الأربعة الذين يوجدون في المدرسة التي يتعلم فيها وبالنسبة لوالده يعني المدرس أو أى شخصي له علاقة تربوية مع شخص آخر في الماضي أو الحاضر أو المستقبل في أى مكان على وجه الأرض » [بهادر ، ١٩٨١ : ٢٨١] وتزداد المفاهيم تجريدا ووضوحا أيضا مع اقتراب الصبي المميز من نهاية هذه المرحلة فمثلا نجد أن مفهوم الفراغ أصبح أكثر تمييزا لديه ويمكنه التعرف على أبعاده ورميقياسه . كما أن القدرة على تمييز الاتجاهات المكانية وتحديد اليمين واليسار تبرز في النمو سريعا وقد تكتمل مع نهاية هذه المرحلة . كما أن مفاهيم أخرى أكثر تجريدا مثل مفهوم الزمن والقدرة على رؤية علاقات السبب والأثر ومفهومي الموت والحياة واعتبارات الضئيلة فيهما لا تنمو فجأة لدى الصبي المميز وإنما يصور إدراكها وربما التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الإدراك أو ذلك التمكن منها على نسق تدريجي ، وقد لا يكتمل هذا الإدراك أو ذلك التمكن مع نهاية هذه المرحلة ولكن الفرق يبدو واضحا بينه وبين المرحلة السابقة ، [بهادر ، ١٩٨١] .

٣ - مبدأ ثبات المادة : رأينا غياب القدرة على تفهم مبدأ الاحتفاظ أو ثبات المادة من ناحية الكم أو العدد أو المساحة أو الحجم مع تغير شكلها في المرحلة السابقة ، ولكن هذا النقص يبدأ في الاستكمال مع بداية هذه المرحلة حين يستطيع الصبي المميز أن يمي مبدأ ثبات المادة وإن كانت هذه القدرة تأتي بالتدريج ، فالعمليات الارتباطية الفعلية التي تتصل بالقدرة على تفهم مبدأ ثبات المادة لا تأتي فجأة وإنما تستغرق وقتا طويلا قد يستمر في بعض الأحيان طوال هذه المرحلة ، فلا عجب أن كثرا من الاختبارات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وجدت نسبة ليست بالقليلة غير قادرة على القيام بفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الحجم (٥٣ ٪) بينما وجدت نسبة أقل كثيرا (١٣ ٪) غير قادرين على تفهم مبدأ ثبات المادة من ناحية الكم ، وهذا دليل على أن الطفل يظل حتى سن الثانية عشرة معتمدا على الإدراك الحسي قبل أن يعتمد على العمليات العقلية [Elkind, 1971] أما بالنسبة للكيفية التي يكتسب بها الصبي المميز لهذا المبدأ أو السبب في اتباع هذا الاكتساب ترتيبا معينا فما زال الأمر يبيّن

عن فهم علماء نفس النمو [CRM, 1975, : 271] .

٤ - **التفكير المنطقي** : تتميز المرحلة السابقة بعدم المنطقية في التفكير والتي تتمثل في التوليفية والاصطناعية والظاهراتية واضفاء الحيوية على الأشياء ولكن الصبي المميز تتزايد قدرته على القيام بالعمليات الفكرية مثل تكوين الفئات وتجميع الأشياء في فئات فرعية ومقلوبة العمليات والقيام بالعمليات الحسابية مثل الجمع والطرح والإحلال والضرب والقسمة وترتيب العناصر ورغم أن الصبي في هذه المرحلة يدرك كثيرا من العلاقات المركبة فهو يستطيع التصنيف وتضمين الفئات وتقدير العلاقة بين الشيء والفئة الفرعية والفئة الكلية إلا أن تفكيره يصادفه كثير من المحددات ، وتتضح هذه الصعوبات عند تناوله للمشكلات اللفظية وفي تكوين اتجاهاته نحو القواعد والمعتقدات المتعلقة بأصول الأشياء والأسماء فهو يلجأ إلى المحاولة والخطأ بدلا من فرض الفروض والوصول إلى النتائج أى أن تفكيره مازال مرتبطا بالخبرة الحسية وقاصرا على اتمام العمليات الرمزية - وبالنسبة للعمليات الحسابية فهي تتصاعد في تعقيدها على هيئة مراحل متعاقبة وتتضمن على سبيل المثال عمليات التصنيف والترتيب وتكوين مفهوم العدد والعمليات الأساسية لمنطق المجموعات والعلاقات الرياضية وتعتمد هذه القدرات على ظهور بنى - Structures لدى الصبي مثل :

(١) التجميع أى وضع الأشياء معا لتكون مجموعة ، الاحتواء في المجموعات ، تجزئة مجموعة إلى مجموعات جزئية ، ترتيب العناصر بطريقة ما ، ترتيب الحوادث حسب تواريخها ، ومثل .

(ب) المكوسية أى ادراك مقلوبة العملية أو اتجاهها المضاد مثل « إذا كانت $٢ + ٣ = ٥$ فإن $٣ - ٢ = ٥$ أو أن $٣ + ٢ = ٥$ كما أن $(٢ +)$ عكس $(٢ -)$.

(ج) التعدى فمثلا إذا كانت أكبر من ب ، ب أكبر من ج فإن أكبر من ج . إلا أن هذه العمليات لا تتم إلا على المستوى المادى والمعالجة الحسية للأشياء (فاستخدام الرموز مثل أ ، ب ، ج لا يأتي إلا مع نهاية هذه المرحلة) أو تكون الرموز ملتصقة بمذلولاتها الحسية [أبو العباس ، العطروني ، ١٩٧٨] .

ورغم أن تفكير الصبي في هذه المرحلة لا يصل إلى السلامة المنطقية الكاملة إلا أن تخلصه من أنماط التفكير غير المنطقي يبدو واضح ، وقد دلت نتائج الأبحاث التي أجريت على الأطفال بين السادسة والثانية عشرة إلى أن نسبة « الأطفال » الذين يتحولون من الاصطناعية(*) إلى أفكار قائمة على السببية المادية ، تتزايد مع ازدياد سنين العمر - كما أن نسبة ظهور هذا النمط المتقدم من التعقل تتزايد عند الطفل مع تقدمه في العمر فبينما استخدم ٧٤ ٪ من « أطفال » السابعة تفسيرات قائمة على الاصطناعية في تفسيرهم لظاهرة « الليل » فإن ١٠ ٪ فقط من « أطفال » الثانية عشرة هم الذين لجأوا إلى مثل هذا النوع من التفسير ، [CRM, 1975: 273] .

٥ - تزايد المهارات التخيلية المتمثلة في قدرة أكبر على استخدام الرمز : تتميز هذه المرحلة بتزايد القدرة على تعميم الاستخدام للرمز واستخراج المبادئ الأساسية للطفل ورغم أن طفل المرحلة السابقة قد أظهر قدرة على استخدام اللغة إلا أن استخدامه لها يتركز على ارتباطها بمذلولاتها الحسية ومن ثم فإن التوصل إلى

(٥) التوليفية : نمط من أنماط التفكير لدى الأطفال غير القادرين على القيام بالمعاملات الفكرية ويتم في ربط أفكار أو أشياء معا لا ترتبط بعضها البعض : مثل : الاستدلال المطابق
في : البقر يعطي اللبن
الماعز يعطي لبن
البقر ماعز .

الاصطناعية : وتدل على اعتقاد الطفل بأن كل شيء قد خلقه الإنسان عن أجل الإنسان فالبحر قام بحفره ماردا عملاق على هيئة البشر من أجل أن يستحم فيه الإنسان حتى « الله » فهو في نظره عملاق يمكن أن يأتي بكل ما يتخيله من حورق .
الظاهراتية : هي الاعتقاد بأن هناك علاقة سببية بين شيئين أو حدثين لأنهما يحدثان متتاليين ، فإذا خرج الأب إلى مكان معين وأمطرت الدنيا فإن خروج الأب إلى هذا المكان ثانية يجعل الطفل يتوقع حدوث المطر .
اضفاء الحيوية على الأشياء : اضفاء الوعي والحيلة على الأشياء كالتحدث إلى الكرسي باعتباره كائنا حيا ذا مشاعر .

جوانب الرمز التي يمكن أن نقيدها في تعميمه على أشياء مماثلة لا يتبيأ له لنا يظهر عجزا عن التعميم الصائب ، واتجاهها نحو التعميم الخاطئ القائم على العلاقات الظاهرية ، فلكي يكون الرمز مفهوما لديه يجب أن يكون مدركا لمدلوله سواء كان شيئا ما أو حدثا معيناً أو علاقة بذاتها وقد يتحقق ذلك في المرحلة السابقة ولكن القدرة على تضمين أشياء أو أحداث أو علاقة أخرى داخل إطار هذا الرمز لا يتحقق غالبا إلا في هذه المرحلة . ولذا فإننا قد ننخدع بأداء « الأطفال » اللغوي وأن طلائعهم اللغوية تجعلنا نعتقد خطأ أنهم يدركون المفاهيم وأنهم سوف يفعلون ذلك في مواقف مماثلة وخاصة إذا ما كانت هذه المواقف أسهل من سابقتها .

ويتضح التطور في استخدام الرمز في الاستخدام المجازي للغة والقدرة على فهم الاستعارات وتفهم النكات ، وحل الأحاجي والألغاز . فقد دلت الاستقصاءات التي أجريت حول قدرة « الأطفال » على فهم الاستعارات وما يماثلها من أنماط العلاقة المجازية إلى أنهم في سن الحادية عشرة والنصف يتفوقون على أندادهم في سن السابعة بينما لم نجد اختلافا بينا بينهم في سن الحادية عشرة والنصف وبين البالغين في هذا الجانب [Gardner, 1974] كما أن فهمهم للنكات أو الألغاز القائمة على اللعب بالألفاظ والتي تعتمد على المعاني المتباينة لما يتباين عندهم في هذه المرحلة عنه في المرحلة السابقة « فالطفل » في السادسة من عمره لا يستطيع أن يعي النكتة القائمة على تبديل المعنى للفظ أو المسار المتوقع للرواية بينما يدركها الصبي المميز . ويبدو أن « طفل » المرحلة السابقة لم يتمكن تماما من اللغة بحيث يستطيع التعرف على دقائقها أو احتمالات قلب الرموز فيها طبقا للسياق . [Shultz, 1974] .

٦ - القدرة على لعب الأدوار : ترتبط القدرة على لعب الأدوار المخالفة وتمثل وجهات النظر الأخرى بالهو المعرفي ارتباطا وثيقا من ناحية ، وتؤثر في الو الاجتماعي والتعامل بين الأفراد من ناحية أخرى . وقد تبين لنا أن الطفل في المرحلة السابقة يتميز بالمرکز حول الذات egocentrism أي أنه يرى العالم من حوله من وجهة نظره هو وأن الآخرين لا يرون صورة مخالفة لما يراه هو . وقد تتدخل هذه الخاصية في استخدام اللغة كوسيلة للاتصال ، وقد أشارت نتائج الدراسات التي

أجريت على قدرة « الطفل » على موازنة اللغة المستخدمة في الإتصال إلى المستوى المستمع إلى تزايد هذه القدرة مع تقدم العمر . فعندما طلب جون فلافل من « الأطفال » أن يقوموا بشرح كيفية القيام بلعبة معينة لشخصين أحدهما معصب العينين والآخر ينظر ما يقومون به ، وجد أن الأطفال الصغار لا يفرقون بين ما يقولون للشخصين بينما لجأ الكبار إلى تقديم شرح أوفى للشخص المعصوب العينين [Flawell, 1970] .

وقد وافق ذلك ما أشارت إليه الأبحاث حول استخدام « الأطفال » لبعض الألفاظ ذات المعنى الخاص باعتبار معناها معروفا على العموم كأن يقول الطفل مثلاً أن : « هنا لون فستان أمي » [McNeill, 1970] وهذا يدل على أن الصبي المميز والذي يتمتع بالقدرة على القيام بالعمليات الفكرية الحسية يسير سيرا حثيثا تجاه التخلص من التركيز حول الذات وما يشكل ذلك من قدرة على إقامة علاقات اجتماعية قائمة على تفهم وجهات النظر المخالفة تمثل مواقف الآخرين من ناحية إلى جانب التخلص من تركز التفكير من ناحية أخرى وما يعني ذلك من إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي يتعرض لها والمشكلات التي تواجهها وتقوم عملية لعب الأدوار ، بجانبها المعرفي والاجتماعي بدور هام في نمو الأفراد الأخلاقي بصفة عامة ونمو الحكم الخلفي بصفة خاصة ففي المرحلة السابقة تتميز رؤية الطفل المتمركزة حول الذات بعدم القدرة على احتواء آراء الآخرين أو التعامل مع الأحداث منفصلة عن خبرته الذاتية فالخطأ هو ما عوقب عليه والصواب هو ما كوفئ هو عليه بغض النظر عن الأمر ذاته ولكن الصبي المميز حينما يأخذ في اعتباره آراء الآخرين يعمل بما يرضيهم ويجوز استحسانهم أى أنه ينتقل من المستوى الأول عند كولبرج (ما قبل العرف والقانون) إلى المستوى الثاني (العرف والقانون) ، [Selman, 1971] .

كما أن القدرة على لعب الأدوار وفهم موقف الآخرين مما يفعله يزيد من قدرته على توقع نتائج أعماله ومن ثم فإن التفكير في أي ممارسة تمثل انتهاكا للعرف والقانون تؤدي إلى استثارة الإحساس بالذنب كما أن أي اعتداء على الآخرين يوجب إعادة الأمور إلى نصابها وهذا في حد ذاته يعتبر منشأ للحس الخلفي والميلار للسلوك الأخلاقي [McMichael & Grinder, 1966] .

ثالثاً : المؤثرات الاجتماعية :

- يخضع الصبي المميز لتأثيرات اجتماعية تتمثل في أربع قوى رئيسية :
- ١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القرى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم .
 - ٢ - المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة .
 - ٣ - مجموعة الرفاق سواء الصف أو رفاق اللعب .
 - ٤ - أنماط التربة غير المقصودة التى تهيؤها وسائل الإعلام العامة .
- وستناول كل قوة من هذه القوى ببعض التفصيل :

١ - أفراد الأسرة المتمثلون في الوالدين والأخوة وذوى القرى على مختلف درجاتهم وتباين أثرهم : يستمر التأثير الأسرى على الصبي في هذه المرحلة حيث يظل الوالدان والأخوة وذوو القرى مصدراً للتوجيه المباشر المتمثل في الأوامر والنواهي والترغيب والترهيب - وغير المباشر المتمثل في القدوة الملائقة للطفل خاصة وأن الصبي ما زال يعتبرهم مصدراً للحنان وملاذاً للحماية ومورداً للإشباع المادى والنفسى وذلك إذا ما وضعنا في اعتبارنا التعلق الاجتماعى الذى نشأ تجاههم خلال المرحلة السابقة والتمسك بالجنس الذى تمحدد من خلال هذا التعلق ويتباين هذا الأثر طبقاً للوسط الأسرى الذى يتم فيه ، فالصبي الذى ينشأ في أسرة نووية تتكون من الأب والأم يختلف عن ذلك الطفل الذى ينشأ في أسرة ممتدة يكون فيها تلاصق الإقامة معضداً للتلاصق في الرحم والقربة ، ويتمثل الرابط العائلى في المحافظة على الروابط القوية بين أفرادها سواء كانت هذه الروابط نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ربما سياسية وفي المجتمعات الإسلامية نجد أن تبادل التأييد بين أفراد الأسرة الممتدة والمشاركة في المسؤوليات وامتداد مظلة الحنان والرحمة والرعاية لا يعتبر أمراً مرغوباً فيه فحسب وإنما يصل إلى حد الإلزام القانوني في إطار الشريعة الإسلامية حيث يجد الوالدان أفراد الأسرة الكبيرة النصع والتعاطف والرفقة الطيبة ويخلق هذا التفاعل الاجتماعى الممتد مناخاً تقل فيه حدة المشكلات وتزداد فيه مصادر الرعاية وقد تتعلم فيه الحاجة إلى وجود بدائل حين

يغيب أحد الوالدين فيجد الصبي الرعاية والحب والتربية السليمة في بيت الأسرة الكبيرة الذي لا يخلو من أحد أفرادها ومن ثم فلا يتكون عند الوالدين أو أحدهما شعور بالذنب تجاه ما يتعرض له ولدهما من إهمال أو تخلي كما أن ذلك سوف يؤدي إلى تناقض الفجوة بين الأجيال المختلفة ، [الفاروقي ، ١٩٨٤] ص ٢٢٠

ومن المتغيرات التي لها دورها في حجم التأثير الاجتماعي لأفراد الأسرة وضع الصبي ذاته بالنسبة للوالدين وللأسرة الكبيرة مثل تربيته الولادى ومتغير الذكورة والأنوثة وما يتمتع به من مكانة خاصة ، بالإضافة إلى الطريقة المستخدمة في التربية ومدى ما تمتع به من ثبات واستمرارية .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى المنحى الاستقلالى للصبي المميز كمظهر يميز العلاقة بينه وبين الآخرين . وقد سبق أن أشرنا إلى أن المراحل الأولى من حياة الطفل تتبدى فيها مظاهر الالتصاق بالأُم والتعلق بالأفراد الذين يقومون برعايته ويجد المتعة والإشباع في التعامل معهم والقلق والخوف في الانفصال عنهم والأمن والأمان في الاقتراب منهم وربما الالتصاق الجسدى بهم . ولكن هذا التعلق يتعرض لعملية تبدل واضحة وبأخذ طابعا آخر عند الصبي غير المميز عندما يتحول إلى نوع من الاعتمادية dependence ويميز علماء نفس إيتو بين نوعين من الاعتمادية : عاطفية وتشير إلى علاقة الطفل بالناس حيث يجد فيها التأييد العاطفي منهم ، ووسيلة وتشير إلى علاقة الطفل بالبيئة حيث يجد فيها المساعدة على تحقيق ما يريد أو حل موقف صراعي يتعرض له . وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط عالي بين الاعتمادية العاطفية والوسيلة في المراحل المبكرة من العمر يتضاءل بمرور الزمن ، ومع بداية هذه المرحلة تتحدد الفروق الفردية بالنسبة لهذا المتغير ، فبينما ينحى الذكور منحى الاستقلالية فلا يلجأون إلى أمهاتهم كثيرا للسؤال عما يجابههم من أمور يميلون إلى تأكيد ذاتهم ، ينحى الإناث منحى يتميز بالاعتمادية واللجوء إلى كنف أمهاتهن كثيرا للسؤال عما يجابههن ويستمر هذا النمط في المرحلة التالية خاصة عندما يتوافق هذا السلوك مع نمط الثقافة السائدة ، [CRM, 1975: 251-252] .

٢ - المدرسون والقائمون بالعملية التربوية داخل المدرسة :

عندما يصل الصبي إلى سن السادسة تصبح المدرسة قوة تطبيع اجتماعية لها شأنها ، وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية فإن العمل الذي تقوم به ينشئ من قيم المجتمع وفلسفته ، ويصور بطريقة مباشرة على هيئة المناهج الرسمية وبطريقة غير مباشرة على هيئة الأفراد القائمين بالعملية التربوية داخلها باعتبارهم نماذج بشرية لهذا المجتمع ، بعد أن كان الصبي يجد في والديه الشخصيات الأسرية اللصيقة به النماذج الوحيدة التي تسمح له باتخاذها قدوة ، فينتقل من جرة الوالدين إلى جرة أوسع « desatellization » [Ausubel, 1970] وبالنسبة للمناهج الدراسية فيه في معظمها تركز على المهارات الثلاثة الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب وهي ما تقوم به فعلا المدارس التقليدية بالإضافة إلى بعض الدروس الدينية والألعاب الرياضية . أما الاتجاهات الحديثة في المدارس الابتدائية مثل الفصول المفتوحة أو المدارس ذات الفصل الواحد أو غير ذلك مما يدخل في نطاق تميع الحدود بدلا من تأكيدها فإن مثل هذه الاتجاهات لم تثبت مكانتها أو كيانها داخل مجتمعاتنا . وبغض النظر عن نوعية المنهج وطرق التدريس المستخدمة فإن دخول الصبي المدرسة يعني أنه يواجه نظاما مقننا يلزمه بمواعيد دقيقة وأنظمة محددة ومحكات معيارية ومرجعية بالنسبة لقدراته تتمثل في علاقته مع أقرانه في الفصل وعلاماته في المواد الدراسية ، وقوانين يلزمه اتباعها وينشأ عن انتهاكها نوعا من العقاب . وعلاوة على ما تقدم بشأن النظام المدرسي فإن التفاعل بين الصبي وبين النماذج البشرية داخل المدرسة من المدرسين وغيرهم تؤثر تأثيرا كبيرا على نمو شخصيته .

ويعتمد اعتبار أهمية التفاعل بين الصبي ومدرسيه في تحديد نوعية الإضافة إلى بناء الشخصية لدى الصبي على افتراض أن هناك نوعا من الألفة العاطفية (emotional intimacy) مثلما يوجد نوع من الألفة الفكرية - Intimacy Intellectual بين المدرس والتلميذ ، وهذه الألفة تجعل احتمالات التوحد النفسي (identification) أمرا غير مستبعد . وهذا يلقي على أكتاف القائمين بالعملية التربوية في هذه المرحلة مهمة سامية وفعالة حيث إن أنماط الشخصية الحقيقي يتم

تثبيته عادة في المراحل الأولى من العمر وعن طريق الخبرات الأولى في التعامل وهو ما يطابق هذه المرحلة ولعل أهم ما يحتاجه الصبي في هذه المرحلة هو التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز ، ولا يتعارض ذلك مع ما سبق أن أشرنا إليه من وجوب الالتزام بنظم دراسي مقنن حيث إن التقبل واذكاء الإحساس بالإنجاز يتصلان بالتفاعل الدينامي داخل إطار هذا النظم ، ولا يهددانه بل إن الالتزام بهذا النسق من التفاعل وبذلك النظم المقنن يجب أن يكون ممارسة داخل المدرسة بين جميع العاملين بها حتى يتسم التأثير بالعمومية ولا يحس الصبي بالتناقض بين ما يرى وما يسمع .

٣ - مجموعة الرفاق : مع دخول الصبي المدرسة الابتدائية تزايد مجموعة الرفاق في حجمها وأهميتها حين يجد الصبي نفسه مع عدد كبير من الأقران من نفس عمره مع اختلاف مشاربهم يريدون تحطيم حاجر الغربة داخل المكان الجديد ، ويتخذ الالتصاق بالرفاق عمقا جديدا وقوة أكبر مع تخلص الصبي من التمرکز حول الذات كما أشرنا في المرحلة السابقة ومع زيادة هذا العمق وتلك القوة فإن التأثير الناتج عن التعامل مع الرفاق يعتبر أمرا جديرا بالاعتبار والدراسة . ومما يزيد من أهمية التركيز على هذا التأثير أن الكائن البشري على إطلاقه لا يستطيع أن يغير فرديته أو ينميا أو يعبر عنها أو أن يتمتع بمكانته إلا من خلال نسق تفاعلي مع جماعة تتسم بالتكوين المنظم وتكون بمثابة وحدة اجتماعية وتتكون هذه الوحدة الاجتماعية من عدد الأفراد يقفون على أسس متعارف عليها بينهم ويحملون مجموعة من القيم والمعايير التي تنظم سلوكهم كأفراد وتعاملهم كجماعة [Sherif, 1964] وفي واقع الأمر فإن الأسرة الممتدة تعطي للصبي إحساسا بالهوية الاجتماعية وخاصة داخل نمط الأسرة الممتدة حيث تبتيا للصبي فرصة الرقعة مع أفراد ذو سن متقاربة لسنه ، وهو ما يهيئه له المدرسة ولكن على نطاق أوسع ولكن كلا المؤسستين (الأسرة والمدرسة) قد لا يشبعان حاجة الصبي لتكوين هوية مع أشخاص على قدم المساواة في المكانة [Parsons, 1959] [Piaget, 1932, 1951] حين يكون التفاعل بينهم تحت ظلال من التدخل الإشرافي للكبار مما قد يجعل هدف هذا التفاعل الارتقاء إلى مستوى توقعات هؤلاء الكبار قبل توقعات الأقران ، ويعتبر التعامل مع الأقران مرحلة

انتقال من التعامل المخلود داخل المنزل إلى التعامل مع أفراد الثقافة ككل ، خاصة وأن جماعة الرفاق تعكس إلى حد كبير الوسط الاجتماعي الذي نشأت فيه ، وما يمثله هذا الوسط من قيم رئيسية وطموحات وأهداف نمائية ومعايير أخلاقية [Campbell, 1964] وتزايد أهميته في المرحلة التالية ولكنه في هذه المرحلة يختلف اختلافا كبيرا عنه في المرحلة السابقة ، وذلك لوجود المحددات التي سبق أن أشرنا إليها إجمالاً أثناء حديثنا في الفصل السابق .

ويمكن تلخيص العوامل المحددة للتعامل مع جماعة الرفاق في المرحلة السابقة فيما يلي :

(أ) عدم الكفاءة الحركية تحدد من قدرة الصبي غير المميز على الاشتراك في كثير من أنماط اللعب المشتركة والتي تعتمد على الأداء الحركي .

(ب) سمات النقص في القدرات المعرفية التي تميز المرحلة السابقة تجعل الصبي غير المميز غير قادر على ادراك حاجات الآخرين وأحاسيسهم ومن ثم فلا يستطيع ادراك أهداف الجماعة وتوقعاتها ولعب الأدوار المخالفة .

(ج) عوامل الإعاقة الناجمة عن العجز عن الاتصال والتبليغ تؤثر تأثيراً سلبياً على حجم التفاعل بين أفراد جماعة الأقران حتى عند تحسن الأداء اللغوي بطريقة كافية للتعبير عن رغباته فإن التركيز حول الذات يجعله مهتماً بوجهة نظره هو باعتبارها وجهة نظر الآخرين .

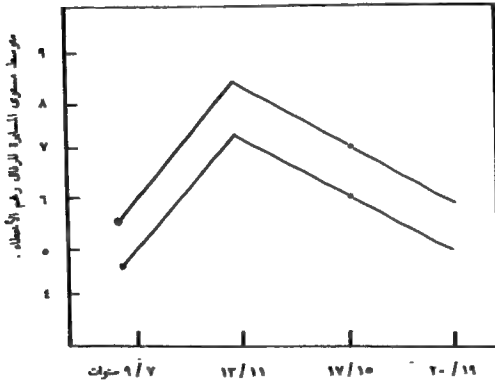
(د) المدى القصير للاهتمام وعدم القدرة على التركيز المتواصل تحدد من قدرة الصبي غير المميز على الانخراط في تفاعل يتسم بالاستمرارية والتركيز مع أقرانه .

(هـ) الجهل بقواعد التعامل الجماعي وحقوق المشاركة تستثير صراعات غير ضرورية بين أفراد الجماعة تنهي التفاعل بين أفرادها قبل أوانه [Ausubel, 1970] .

ومع ما يتعرض له الصبي من تغير منتظم في سبيل المستويات الأعلى من القدرات المعرفية والاجتماعية ينتفي أثر هذه المحددات مما يجعل الصبي المميز قادراً

على التفاعل مع الأقران والتأثير بهم حيث إن « جماعة الأقران يمكن اعتبارها مجالا لممارسة الاستقلال عن سيطرة الراشدين إلى الراشدين ، ولذا فلا عجب أن يتحول السلوك من مجرد الاستقلال عن الراشدين إلى أنماط تستير عدم القبول منهم بل إن هناك وظيفة أخرى هامة جدًا هي املاد « الطفل » بمصدر للقبول والقبول من غير الراشدين » . [Parsons, 1959: 305] .

وقد أشلرت نتائج الدراسات التي أجريت على تأثير الرفاق كما يتمثل فيما يصدر عن الفرد من أشكال المسيرة للجماعة إلى تزايد هذا التأثير في هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين لها واللاحقة لها [Costanzo & Show, 1966] (شكل ٦ - ١) .



شكل ٦ - ١

بالخص نتائج الدراسة التي قام بها كوستنزو وشو . ويبدو فيها ارتفاع تأثير الرفاق خلال هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين واللاحقة [CRM, 1975: 297]

ويرى هرتاب [Hartup, 1970] أن انخفاض هذا التأثير بعد هذه المرحلة يرجع إلى تزايد القدرة على تعزيز الذات وتكوين أنماط السلوك ومن ثم اللجوء إلى ممارسة النقد الذاتي وربما العقاب الذاتي .

٤ - أنماط التربة غير المقصودة التي تهيؤها وسائل الإعلام العامة : ثمة وسائل شائعة يلجأ إليها الصبيان وتيسر لهم وخاصة مع التقدم التكنولوجي والتغير الحضاري الذي يتعرض له المجتمع الإنساني كله فأصبحت هناك برامج خاصة لمختلف الأعمار تبثها قنوات التلفزيون وموجات الإذاعة إلى جانب مسرحيات وأفلام خاصة بهم ، وتأثير هذه الوسائل على الأفراد لا يمكن تجاهله . ومع النمو المعرفي الذي يصاحب هذه المرحلة تزداد القابلية للتأثر بالرسائل الضمنية داخل هذه البرامج المتمثلة في أنماط السلوك المعروضة فيها ويتخطى تأثيرها المعلومات الصريحة أو التسلية إلى اكتساب الاتجاهات والقيم . خاصة وأن الصبي المميز ورفاق عمره يميلون إلى هذه الوسائل أكثر من غيرها في الحصول على المتعة وتصل ذروة الاهتمام بها في الفترة ما بين السادسة والرابعة عشرة من عمرهم [Brown, 1954] ورغم أن البرامج - وخاصة أدومها وهي برامج التلفزيون - تحمل في ذاتها وسائل الإثارة والتشويق التي تجلب المشاهد من هذه الأعمار إليها إلا أن كثيرا من الآباء والأمهات يميلون إلى استخدام التلفزيون لإشاعة جو من الهدوء والسلام داخل المنزل وإن كانوا يدركون الأثر البليغ لما تحمله برامجهم من رسائل تعليمية .

فقد جاء على لسان إحدى الأمهات عند سؤالها عن الدور الذي يلعبه التلفزيون في منزلها مع أطفالها « إنني أترك الأولاد أمام التلفزيون ليشاهدوا ما يريدون من تمثيلات حتى ينشغلوا عني لكي أُنهي من أعمالي المنزلية ومن المفروض أن يكون التلفزيون وتمثيلاته وسيلة تسلية ونفع حيث تستطيع أن تترك له الأم أطفالها وهي مطمئنة عليهم ولكي لا حظت أنهم يستعملون من الأنماط ما يسبب لي كثيرا من الحرج » .

وكل هذه العوامل مجتمعة تشير إلى شيوع استخدام هذا الجهاز وتأكيد دوره (كصنبر) من مصادر التسلية وأنماط التعليم المقصودة وأشكال التعليم المصاحب ومن ثم وجوب أخضاعه للاستخدام الرشيد سواء من جانب القائمين

عليه أو من جانب الراشدين في الأسرة - والجهاز التلفزيوني إلى جانب كونه مصدرا للتسلية وتمط من أنماط اللعب الذى يتسم بالسلبية والتلقي من جانب المشاهد إلا أنه أصبح عاملا مشتركا في غط آخر من أنماط اللعب وهي ألعاب الفيديو التى أصبحت أكثر انتشار وتنوعا في هذه الآونة خاصة وأنها أكثر ملائمة في هذه السن عن ما قبلها .

وقد أشارت دراسة قامت حول تأثير هذه الألعاب على الأفراد في هذه السن وآراء كل من المدرسين والآباء تجاه هذا التأثير إلى أن هذه الألعاب لها تأثير إيجابي يتمثل في ازدياد القدرة على الأداء العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولكن لها تأثير سلبي يتمثل في ازدياد الانفعالية والتوتر وخلق التنافر والتباعد بينهم وقد تنتقص جزءا كبيرا من وقتهم ولكنها على أية حال أفضل من مشاهدة برامج تلفزيونية تتسم بالعنف والعذوانية ، [البيلاوى ، ١٩٨٣] .

رابعا : تأكيد مفهوم الذات :

يقصد عادة بمفهوم الذات « تجريد الصفات الأساسية والمميزة للذات والى تفرق بين ذاتية الفرد والأفراد الآخرين والبيئة المحيطة » . [Ausubel , 245 : 1970] وقد تأثرت الأبحاث التى أجريت على الأطفال في المراحل التى تسبق هذه المرحلة ببعض التناقض التى جعلت منهجيتها العلمية مهترة . ففي غياب التقرير اللفظي من جانب الطفل حول ادراكه لذاته وللكون المحيط لجأ الكثيرون للتمعن والتلميح والاستبطان من الطريقة التى يعامل بها والمطلبات التى تفرض عليه ووجود الفعل التى يبدىها وما يعنى ذلك عن بعد عن الموضوعية أو تأثر النتائج بتوقعات الكبار والمقاربة التى تتأثر بصيغة الراشدين .

وقد لجأ الباحثون إلى قبول هذه النتائج بغض النظر عن مثل هذه التناقض من أجل استكمال الصورة حول تطور مفهوم الذات . ولكن مع بداية هذه المرحلة فإن الطفل يمكنه استخلام التعبير اللفظي للدلالة على العناصر المميزة لذاته ومدى تصوراتهِ للتوقعات منه ولديه مع تطور القدرة التنبؤية التى أشرنا إليها في الجزء السابق والمرتبطة بالقدرة على لعب الأدوار المخالفة وما يصاحبها من قدرة على

تقويم الذات (Self-evaluation) وحساب ردود الفعل الذاتية
(Self-reaction) وتبلور المقدرة على نقد الذات (Self- critical
Capacity) فقد يتخطى الصبي المميز الإحساس بالذنب وأصبح المجال مفتوحا
أمامه لكي يمارس إثبات ذاته من خلال الصراع بين الإحساس بالتمكن والإحساس
بالنقص [Erikson, 1963] .

ويشير إريكسون إلى « أن الأطفال » بدخولهم المدرسة الابتدائية يحسون
بمناق خاص للخبرة التربوية لا تيسر لهم في ما قبل ذلك فهم الآن يواجهون مهمة
عرض أنفسهم على مهارات وأدعاءات معينة تتخطى حدود التعبير الجسدي في
اللعب أو توظيف حركة الأطراف في اكتساب المتعة فليهم الآن أن « يعملوا »
بهدف الحصول على اعتراف الآخرين حين يحققون ما يرجى منهم . وعندما
يتحقق جهودهم النجاح ينشأ لديهم الإحساس بالمقدرة ، تعتبر نتيجة الصراع في
هذه المرحلة حاسمة بالنسبة للمسايرة الاجتماعية للصبي حين يتمكن من الانجاز
بنفسه ومع الآخرين وإذا ما فشل الصبي نتيجة لمعوقات بيولوجية أو اجتماعية أو
أزكى فيه الإحساس بالفشل فيؤدي به ذلك إلى فقدان الثقة بنفسه والخوف من
العمل بمفرده أو بمجوار الآخرين بل ومعهم فينشأ لديه الإحساس بالنقص والعجز
وضياع هويته بين أقرانه [Erikson, 1963 : 259 - 260] .

كما أن الاختلاف بين مستويات طموح الكبار من الصغار وبين
قدرات هؤلاء الصغار الفعلية والذي قد يؤدي إلى وجود صراع داخلي - . يتباين
طبقا لطبقات الثقافة التي يعيش فيها الصبي والتربية الأسرية التي ينشأ خلالها فيزداد
إحساس الفرد بالإحباط إذا ما كانت متطلبات الثقافة ومعايير الأسرة تفوق
إمكاناته لا سيما أن بعض الأسر لا تقبل الأخطاء وتؤكد على مستويات الخارجية
للإتقان وغالبا ما تكون هذه المستويات تمثل الرشد وتبعد عن الطفولة .

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكرناه في حديثنا عن طفرة النمو التي يتعرض لها
البنات قبل البنين بعامين تقريبا . فيعوض الفتيات تأتبهن طفرة النمو ربما في السابعة .
والنصف رغم أن متوسط حلولها بين الفتيان عادة في سن الحادية عشرة
[Marash, 1964] وسواء كان هذا العمر أو ذاك فإن هناك فروقا بين الجنسين

في معدل النمو في هذه المرحلة لصالح الفتيات وإذا ما قرنا ذلك بمطالبات الثقافة التي يعيش فيها والتي ترى الفتاة المثالية تتميز بخصائص اللبونة والحنان ، الضعف والاعتدال ، بينما ترى الفتى المثالي قوة وصرامة ، قوة واستقلال ، فإن الفتاة في المدرسة الابتدائية يعثرها إحساس بالقلق نتيجة المعكوسية المؤقتة في معايير التفوق الجسدي ، فقد يتعرض مفهوم الذات عند الصبي في هذه المرحلة لصدمة عنيفة عند رؤيته لفتاة في مثل عمره تتفوق عليه في الأنشطة الرياضية وقد تحس الفتاة ذاتها بالمرارة تختلط مع النصر الذي أحرزته وربما أحست بالإحباط عندما يتفوق عليها نفس الفتى بعد سنوات قليلة [Biehler, 1976:459] .

خامسا : التوافق المدرسي :

لا يجب أن يقتصر منظورنا للمدرسة باعتبارها مكانا لنقل أنماط الثقافة المختلفة إلى الصبي أو اكسابه مهارات معينة عن طريق التعليم أو التدريب المكثف المنظم فالالتحاق بالمدرسة يمثل مرحلة ذات مغزى كبير في حياته الاجتماعية فهي عالم جديد مليء بأنماط الاتصال الإنساني المتنوع وما يتطلب ذلك من أشكال التوافق من جانب الصبي الذي يدخل المدرسة لأول مرة حين يتحم عليه أن يواكب متطلباته وأن يواجه أنماطا من التعامل لم يتعرض لها من قبل فذلك الذي لا يستطيع أن يكون صداقات جديدة سوف يشعر بالعزلة أكثر من غيره وذلك الذي ينتج إلى أقلية ما قد يشعر بالحساسية تجاه مكانته في الوسط الجديد خاصة عندما يمد هذا الوسط بمجالات المقارنة بينه وبين آخرين من نفس العمر .

وقد يقع كثير من المدرسين وأولياء الأمور في خطأ اعتبار أن التحاق الصبي بالروضة قبل دخوله المدرسة الابتدائية يزيل أسباب عدم التوافق ويخلصه مما يمكن أن تطلق عليه صدمة الوسط الجديد فرغم أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن الخبرات الإيجابية في التشعشع الاجتماعية التي يتعرض لها طفل الحضنة تساعد على التوافق المدرسي في المدرسة الابتدائية إلا أن هذا الأمر يعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية هذه الخبرات [Thompson, 1944] كما أن دراسات أخرى قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين « الأطفال » الذين التحقوا بالروضة قبل المدرسة الابتدائية وبين أولئك الذين التحقوا بالمدرسة الابتدائية مباشرة بالنسبة

للتوافق المدرسي ، وأوصت بأهمية وجود خبرات تدريجية سواء للمدرسين أو لأولياء الأمور لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عدم التوافق [Bonney & Nicholson, 1958] .

ولنا يجب أن نضع في اعتبارنا أن اليوم الذي تطأ فيه أقدام التلاميذ أرض المدرسة الابتدائية لأول مرة هو أكثر الأحداث إثارة في حياتهم حتى أولئك الذين كانت لهم فرصة الالتحاق بدور الحضانة والرياض فإن دخولهم المدرسة الابتدائية له وقع خاص حيث إن نوعية الخبرة داخل المدرسة الابتدائية وما تشكله من انفصال واضح عن المنزل ونمط المنهج المدرسي المتميز عن ممارسات الروضة تتطلب قدرا أوفر من التهيؤ من أجل التمكن من بعض الموضوعات المدرسية . أضف إلى ذلك أن الصبي الذي اعتاد على نمط من الحياة تلى فيه جميع مطالبه أو أغلبها ويتلقى تعليماته من جانب الأب أو الأم أو كليهما ، وقد يبدian بعض المرونة حيالها ويبدى هو بعض التهاون المقبول في تنفيذها .. هذا الصبي قد دخل دائرة أوسع شملت مصادر أخرى للسلطة ومرونة أقل في التنفيذ فعليه أن يتواءم مع ما يجابهه من تعليمات مدرسين أو أوامر دراسية ومعايير تعاملية تخضع لتقويم السلطة الجديدة والرفاق في الصف . ورغم أن الكثير من القيم والممارسات يتشربها الصبي من خلال تعامله وتفاعله مع مجموعة الرفاق إلا أن السلطة الوالدية ما زال لها في السنوات الأولى اليد العليا في تحديد أنماط السلوك لديه .

وينشئ من متطلبات هذا الوسط الجديد التوقعات التي يكنها إكبار (المدرسون والوالدان) تجاه مستويات الأداء لدى التلاميذ فقد أصبح الهدف من الوجود في المدرسة الابتدائية أكثر تحديدا للهمم ويجمعون عليه تقريبا وينحاز في غالبيته تجاه الإنجاز الأكاديمي المتمثل في التحصيل الدراسي وتبرز أهمية التوقعات الوالدية وطموحات المدرسين في الاعتبار فهي تلعب دورا هاما في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ولكننا إذا ما فاقنا قدراتهم فقد تؤدي إلى أثر سلبي يتمثل في الإحساس بالإحباط والشعور بالنقص الناتجين من عدم القدرة على مواكبة هذه التوقعات أو الوصول إلى المستوى الذي ينشدوه له .

سادسا : الحاجات النفسية للصبي المميز :

إن الاهتمام بالحاجات النفسية للصبي المميز يعتبر في حد ذاته اهتمام بشباب المستقبل وشيوخه فهذه السنوات تمثل مرحلة مميزة في منشأ هذه الحاجات ومظهرها فالحاجات الأساسية للصبي المميز قد تحول محوراً من الجانب الفسيولوجي إلى الجانب النفسي وتأتي في مجملها من تفاعل تكيفي مع المجتمع المحيط به واشباع هذه الحاجات يساعده على النمو المتوازن ويمكن أن يكون أساساً صلباً للنمو السوي في المراحل المتقدمة ويجنبه الصراع الانتقالي بين هذه المرحلة والمرحلة التالية التي يعتبرها كثير من الباحثين الغريين ميلاداً جديداً . وهذه الحاجات النفسية لا تبدأ في الظهور في هذه المرحلة دون سابقتها ولكنها تتخذ بهذا جديدا نتيجة المؤثرات التي سبقت الإشارة إليها والتي تتلخص في المنطقية الفكرية العناية ودخول مؤثرات اجتماعية جديدة تراحم تأثير الوالدين والأسرة الممتدة وهي في حد ذاتها مطالب للنمو السوي .. ومن هذه الحاجات :

١ - الحاجة إلى الأمن : فالفاعل المثير بين الصبي والشخصيات الجديدة عليه مثل المدرسين والأقران لن يتأتى إلا من خلال إحساسه بالثقة في قدراته والاطمئنان إلى توقعاته والأمان في ظروف اليقظة المحيطة به مما يعد عنه القلق والشك فمن حوله ولا يعني ذلك أن نحيط بالصبي بخبرات سرية فقط وإنما يتم ذلك عن طريق إضفاء الثبات على أنماط التعامل معه وإعطاء الخبرات صفة الواقعية التي لا تخلف عنه الفرور أو تحيطه بالتدليل كما أنها لا تسبب له الإحباط أو الإبلاس والصبي في محولاته الاستقلال لا يستغني عن طلب العون من الآخرين ولكن ما يميز هذه المرحلة هو تنوع مصادر هذا العون .

٢ - الحاجة إلى الحب والتقدير : تبدأ هذه الحاجة في الظهور بشكل واضح في هذه المرحلة حين يبدأ الصبي في إدراك ذاته ويعطي توقعات الآخرين مكانته في حساباته فهو يريد أن يشعر بحبهم تجاهه وتقديرهم له ويطلب هذا التقدير من المحيط الاجتماعي الذي يتعامل فيه ومع أفرادِهِ وهذه مرتبطة بإشباع الحاجة إلى الأمن ويتم إشباعها - كما سنرى - من خلال الرعاية المثلّي من جانب الرعاة التربويين .

سابعا : مطالب النمو في هذه المرحلة :

مع دخول الصبي المميز دائرة أوسع من التعامل تتميز عن سابقتها بالتنوع وتنقص الحماية مع تعويده الاعتماد على ذاته واتخاذ منه الاستقلالية ومحاولة تأكيد ذاته في مجابهة ما قد يظهر من مشكلات أو مواقف ، نبرز أهمية هذه المرحلة وتنشأ معها مطالب جديدة للنمو تمثل أنماط الأداء المتوقع وهي في حد ذاتها حقوق للصبي على من له الولاية عليه . وقد أشارت النظريات المختلفة للنمو الإنساني إلى هذه المطالب كل حسب بؤرة اهتمامه وحلدها روبرت هافيجرست^(٥) في تسع مطالب وافقت المنطلق الأساسي في التربية الإسلامية القائمة على التنمية الشاملة للإنسان عن طريق بناءه عقليا وروحيا وجسميا واجتماعيا ونفسيا وسنعرض هنا لهذه المطالب التسعة وواجهات الولاية تجاه تحقيقها .

١ - تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية : ويلزمنا هذا بالعناية بنمو الصبي الجسمي ورعايته صحيا واحترام طاقته الجسمية ويتم هذا الاحترام بعدم تجاهلها من الناحية وتنظيمها وضبط منصرفاتها من ناحية أخرى فلذا يوصي بالسماح للطفل بممارسة ألعابه المحببة فهي تبعث النشاط وتركيز النفس فاللعب أداة تساعد على تربية الصبي وتعليمه ، وسيلة يعبر بها عن فطرته وصمام الأمن ينفلخ منه ما يتراكم عليه من متاعب [الغزالي ، ١٩٣٩ ، ابن مسكويه ١٩٥٩] .

٢ - بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائنا ينمو : ويتم عن طريق اذكاء الإحساس بالانجاز والشعور بالتمكن لديه وتجنب إشعاره بالنقص سواء في البيت أو في المدرسة فعل الوالدين أن يعدلوا بين أولادهم وأن يمدحواهم بكل ما يظهر من خلق جميل وعدم التماذى في عقابهم وجعله في السر ما أمكن والتغافل عنه إذا لوحظ حياء الصبي وإدراكه لخطئه مع وجوب التأديب إذا ما ظهر ما يبرره وعدم الدعاء عليه ، وفي المدرسة حيث يبدأ التعامل مع منهج محدد يحس فيه الصبي لأول مرة بطعم العمل دون اللعب فإن التقويم الذي يتعرض له من

(٥) (Havighurst, 1952: 15 - 28) (★)

جانب المدرسين من ناحية والمتمثل في استجابات رفاقه من ناحية أخرى يعطيه الدليل على قدراته وشعبته بين الآخرين ويساهم في تكوين مفهوم ذات إيجابي عنده وهو ما يجب أن يحرص عليه القائمون بالتربية في هذه المرحلة فراعون الفروق الفردية ما أمكن [ابن مسكويه ١٩٥٩ و الغزالي ١٩٣٩ ، (Biehler, 1976] .

٣ - اكتساب القدرة على التوافق مع رفاقه عمره : وذلك بتهيئة الاحتكاك المناسب مع رفاقه وإبعاده عن رفاق السوء ومخالطة الفاسدين لأن المخالطة تقسده بالمقارنة والمخالطة كما تتاح له فرصة مخالطة الأخيار منهم وعلى الولي أن يختار المدرسة التي يرى فيها اصلاح أمر الصبي .

٤ - تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه : مع نمو القدرات المعرفية لدى الصبي المميز تتزايد قدرته على تمييز النماذج البشرية ودقائق السلوك التي كانت تغيب عنه في المرحلة السابقة ولذا يجب أن تتاح أمامه الفرصة لمعرفة المعايير الاجتماعية السليمة لتحديد هويته والتعرف على متطلبات المجتمع منه باعتباره ذكرا والفتاة باعتبارها أنثى . ولا يجب أن يحس الصبي أو الفتاة بالتمييز القائم على التفاضل في هذه المرحلة وربما يتطلب الأمر التدخل لبيان مبررات أوضاع قائمة خاطئة في ذاتها أو يساء فهمها خاصة تلك النماذج التي تنهياً من خلال وسائل الإعلام المختلفة .

٥ - تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب : فهذه المرحلة هي « مرحلة اكتساب هذه المهارات » وهذه المهارات هي أساس اكتساب مهارات الحياة وبناء الشخصية وحسن التكيف والتوافق مع المجتمع ولذا يجب أن يركز المنهج المدرسي تركيزاً قوياً على اكتساب تلك المهارات والاهتمام بها بصورة فعالة بحيث ينتهي التلميذ من تلك المرحلة ، وقد امتلك ناصية هذه المهارات الأساسية [مجاور ، الديب ١٩٧٧ : ٢٣١ - ٢٣٢] . كما يؤكد القابسي الفقيه المسلم على أن الأب أو المعلم ينبغي أن يعلم الصبيان سنن الصلاة والنحو لفهم معاني القرآن والعلم بالمجاء والخط لكتابته والنطق به نطقاً صحيحاً ويرى إخوان الصفا أن الصبي عليه أن يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب

وكيف يسأل وكيف يجيب وماذا يسأل وماذا يجيب [سلطان ، اسماعيل ،
١٩٧٧] .

٦ - تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية : وذلك عن طريق تكوين اتجاهات وعادات صحية نحو الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية ، وذلك بتعليمه الطرق السليمة للتعامل والعادات الطيبة في الأمور الحياتية من مأكّل ومشرب وملبس وتطهر وصلاة واحترام للكبير ورحمة بالصغير وتعويد المشاركة في الأعمال المناسبة له داخل المنزل والمدرسة ليكتسب صفة التعامل وخلق التعاون ويتخلص أكثر من التمرّكز حول الذات بأن يمارس فكرة الأخذ والعطاء واستشعر الجماعة والزملاء .

٧ - تنمية الضمير والأخلاقيات ومعيّار القيم : فيجب ألاّ يكفّي الأب بكونه المصدر المادّي للاتفاق بل يجب أن تكون له القوامة بمفهومها الواسع أيضا حتى يستشعر الصبي السلطة التي تتيّن له الخلود التي يجب أن يقف عندها وتخلّصه من القلق الناتج عن عدم معرفته الصواب من الخطأ فيما يفعل وتبصيره بأمور الدين ويحفظه من الضياع في التهاات على أن يتم ذلك بالترج مع مستواه المعرفي وهو كما أمرنا به الرسول ﷺ ، وأهم أساليب التربية الخلقية القلوة الصالحة ثم مناقشة كل فعل أخلاقي ومعرفة دوافعه وأسبابه ومضار ضده من الأفعال والتعويد على فعل الخير وجميل الأفعال ، وتنمية الحياء . كما أن المناشط التي يقوم بها الصبي داخل المدرسة وطريقة التدريس المتبعة معه تساهم في اكساب الصبي الكثير من هذه القيم وتأصيلها لديه ، مثل قيمة العمل وقيمة التعاون ... الخ . وقد توافق هذه المرحلة التخلص من معيار النفعية الذاتية كمبرر للسلوك الإنساني ودخول الصبي مرحلة العرف والقانون كما يرى بذلك لورانس كولبرج وتأكيد الآنا ونشوء الآنا العليا كما يرى سيجموند فرويد ، ولكن المناخ الذي ينشأ فيه الصبي يجب ألا يكون قائما على التناقض بين هذه المستويات وسابقتها ولاحتبتها وتلك مسؤولة الولاية ، وهذا ما يلزمنا بتجنب التناقض بين القول والفعل أو ما نأمر به وما نأتيه ، وتحديد المعايير الثابتة الضابطة للسلوك والفرقة بين ما هو مقبول شرعا وما هو غير مقبول شرعا ومدح الفضائل وذم النقائص في حضرة .

٨ - تحقيق الاستقلال الشخصي: ويحتاج هذا الأمر إلى التركيز على نقاط القوة والصواب لدى الصبي والاهتمام باتباع الأسلوب الاستقرائي في التربية والذي يبين له المبررات في الفعل ، ولا تفعل وتقبل المقوات دون إهمال بيانها والسبل إلى إصلاحها وبيان عدم تكرار الوقوع فيها وتمويده الاستقلالية في تصرفاته وتطلعاته واعتياده على نفسه وتزويده بالفرص التي تحقق فيها النجاح باعتياده على ذاته . كما يتطلب ذلك تنمية روح القيادة والتبعية عنده فيقبل أن يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر .

٩ - تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية : والاتجاهات التي يكسبها الفرد توجه سلوكه وتجعله متمشيا مع القيم الاجتماعية السليمة وتؤثر في مدى قبوله للأفكار وتبني تلك الأفكار وتختلف شدة الاتجاهات تبعا للحالة الفكرية والنفسية التي يتأثر بها الفرد وتبعا للعلاقات المتبادلة بينه وبين الكيانات المتعرض تكوين الاتجاهات نحوها . فالحالة الفكرية تستلزم تكوين مفاهيم صحيحة عند الصبي عن الأسرة وغيرها من مؤسسات المجتمع والحالة النفسية توجب إيجاد نوع من الأمن والطمأنينة والإحساس بالتمكن واكتساب مفهوم ذات إيجابي كما أن العلاقات المتبادلة يجب ألا تبني القسر من جانب واحد أو الحرية المطلقة وإنما على التوازن والتمكين للصبي أن تكون له الشخصية الاجتماعية ذات تأثير وفاعلية في الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه فتزهد من ولائه لأسرته وبشره بالحلب والاحترام تجاه ولي الأمر .

وتشير اعتبارات النمو السوي إلى تحقيق هذه المطالب وتبعية الفرص اللازمة لأشباعها عند الصبي المميز . كما ينبثق عنها اعتبارات الواجبات المناطة بهذه المرحلة من جانب الصبي من حيث الطاعة والالتزام وتوقير الكبار ، خاصة وأن المعايير التي تحكم المجتمع المسلم ككل ، ومن ثم قلن يحس الصبي بالتناقض أو تنشأ لديه الرغبة في استبدال معايير جديدة بمعايير الأسرة التي نشأ فيها . ولعل الإحساس بالواجب والمسؤولية تجاه تحقيقه هو من الأمور التي يلزم عليها في هذه المرحلة والتي تتم بلورتها في المرحلة التالية والمحاسبة عليها مع التكليف واستكمال الأهلية والولاية على النفس وتلك أمور سيم بيئها في الجدول عن المراحل التالية :

الأفكار الرئيسية في هذا الفصل :

- ١ - تحديد مرحلة التمييز بالقدرة على أداء بعض السلوكيات الشخصية وانتقال الصبي إلى ولاية الرجال وأمره بالصلاة .
- ٢ - التغيرات الرئيسية التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة والاستجابات التي تنبئ منه خلالها والمطالب التي تنشأ فيها يمكن تقسيمها إلى : تغيرات فسيولوجية ومعرفة وحساسية أكثر للمؤثرات الاجتماعية ومحولاته لتأكيد ذاته واعتبارات التوافق المدرسي والحاجات النفسية الرئيسية التي تحتاج إلى الإشباع وتحديد مطالب النمو من خلال الوضع الذي يكون عليه الصبي في هذه المرحلة .
- ٣ - تتركز التغيرات الفسيولوجية في هذه المرحلة حول تزايد الفروق الفردية في النمو الجسمي وحثوث ما يسمى بطفرة النمو .
- ٤ - تبدأ مرحلة العمليات الفكرية العيانية مع بدايات هذه المرحلة فتنشأ قدرات جديدة على هيئة بنيات معرفية مثل القدرة على الانتباه الانتقائي المتزايد وتكوين المفاهيم وتفهم مبدأ ثبات المادة واتسام التعلقل لديه بالمنطقية وتزايد المهارة في استخدام الرموز والقدرة على لعب الأدوار .
- ٥ - يخضع الصبي المميز لمؤثرات اجتماعية جديدة تتخطى حدود الأسرة إلى المدرسة وإلى مجموعة من الرفاق كما أن القدرة على التمييز تجعله أكثر عرضة للتأثر بما تحمله وسائل الإعلام من رسائل صريحة وضمنية .
- ٦ - تزداد وسائل تأكيد الذات ولا تتركز على الذات الجسمية كما كانت في المرحلة السابقة وإنما تتخطاها إلى تأكيد الذات الاجتماعية والذات النفسية .
- ٧ - قد تنشأ بعض مشكلات التوافق مع الوسط الجديد عند دخول الصبي للمدرسة الابتدائية ولكن نمط التربية التي تعرض لها الصبي

قبل التحاقه بالمدرسة ونوعية الخبرة التي يصادفها داخل المدرسة
يقومون بلور فعال في التقليل من شأن هذه المشكلات وربما تلافي
حدوثها .

٨ - تنشأ لدى الصبي المميز حاجات نفسية يأتي اشباعها إلى بؤرة
الاهتمام فقد تحطى الصبي إلحاح الحاجات الفسيولوجية ودخل في
إطار إشباع الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير والاحترام حتى
تنشأ شخصيته سوية من الناحية النفسية والاجتماعية .

٩ - تم تلخيص مطالب النمو لهذه المرحلة وواجبات من يولون أمر الصبي
المميز في تسع مطالب أساسية :

- (أ) تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية .
- (ب) بناء اتجاهات سوية تجاه ذاته باعتباره كائناً ينمو .
- (ج) اكتساب القدرة على التوافق مع رفقاء عمره .
- (د) تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنسه .
- (هـ) تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب .
- (و) تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية العادية .
- (ز) تنمية الضمير والأخلاقيات ومعيار القيم .
- (ح) تحقيق الاستقلال الشخصي .
- (ط) تنمية الاتجاهات تجاه الجماعات والمؤسسات الاجتماعية .

المراجع

- ١ - أبو العباس ، أحمد ؛ والعطروني ، محمد علي : تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ط ١ - ١٩٧٨ .
- ٢ - الببلاوى ، فيولا : وسائل الترفيه والتسلية وأثرها التثقيفي والتربوي : ندوة ثقافة الطفل في المجتمع العربى الحديث . المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب . الكويت ، نوفمبر ، ١٩٨٣ .
- ٣ - الشاذلي ، حسن على : الولاية على النفس ، دار الطباعة المحمدية ، القاهرة ط ١ - ١٩٧٩ .
- ٤ - الغزالي : إحياء علوم الدين في ٤ أجزاء ، مصطفى الحلبي . القاهرة ١٩٣٩ .
- ٥ - العاروق ، لويز : حركة المساواة بين الجنسين والحفاظ على التقاليد الإسلامية (مترجم) . المسلم المعاصر ، دار البحوث العلمية ، بالكويت السنة العاشرة ، ٣٧ ، ٩٨٤ : ٨٧ - ٩٦ .
- ٦ - بن مسكويه : تهذيب الأخلاق ، مكتبة صبيح - القاهرة - ١٩٥٩ .
- ٧ - بهادر ، سعدية : في علم النفس النمو ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨١ .
- ٨ - سلطان ، محمود السيد ، وإسماعيل ، صادق جعفر : مسار الفكر التربوى عبر العصور ، مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع - الكويت - ١٩٧٧ .
- ٩ - مجاور ، محمد صلاح ، والديب ، فتحي عبد المقصود : المنهج الدراسى أسسه وتطبيقاته التربوية - دار القلم ، الكويت ، ط ٤ - ١٩٧٧ .

١٠ - عيسى ، محمد رفقى : جان يياجه بين النظرية والتطبيق - دار
المعارف القاهرة ، ط ١ ١٩٨١ .

المراجع الأجنبية :

- Ausubel, D.& Sullivan, E. **Theory and Problems of Child Development** Grune & Stratton, Enc. N.Y. 2nd ed. 1970.
- Biehler, R. **Child Development; an introduction**. Houghton, Mifflin Co., N.J. 1976.
- Bonny, M.E., & Nicholson, E.L. Comparative school adjustments of elementary school pupils with and without preschool training **Child Development**, 29: 125 - 133, 1958.
- Brown,
- Campbell, J.D. Peers relations in Childhood. In M.L. Hoffman and L.W.Hoffman (Eds.) **Review of Child Development Research** PP. 289 - 322, Russell Sage Foundation N.Y., 1964.
- Costanzo, P.R. & Shaw, M.E. Conformity as a function of age level. **Child Development**, 1966, 37, 867 - 975.
- CRM. **Developmental Psychology Today**, Random House, Inc., 2nd ed. 1975.
- Erikson, E.H. **Child and Society**, Norton, N.Y. 2nd ed. 1963.
- Fantz, R.L. & Miranda, S.B. New born Infant Attention to form of Contour, **Child Development**, 1975, 46, 224 - 228.
- Flavell, J.H. Concept Development. In P.H Mussen (ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y: Wiley, 1970 Vol.1 3rd. ed. 963 - 1060.

- Havighurst , R. **Development tasks and education** , N.Y.,
longmans J .8 green , 1952 .
- Gardner, H. Metaphors and Modalities? How Children Project
Polar Adjectivies Onto Diverse Dommaines **Child
Development**, 1974, 45, 84 - 91.
- Hale, G.A. & Morgan, J.S. Development Trends in Children's
Compnent Selection. **Journal of Experimental Child
Psychology** 1973, 15, 302 - 314.
- Hartup, W.W. Peer Interaction and Social Organization In P.H.
Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**
N.Y: Wiley, 1970 Vol. 2: 361 - 456
- Kagan, J. & Moss, H.A. **Birth to Maturity: A study in
Psychological Development**. N.Y.: Wiley 1962.
- Maresh,M.M. Variations in Patterns of Linear growth and
Skeletal Maturation. **Journal of American Physical Therapy
Association** 1964, 44, 881 - 890.
- McMichael, R.E. & Grinder, R.E. Children's Guilt after
transgression: Combind Effect of Exposure to American
Culture and Ethnic Bockground. **Child Development**, 1966-37:
425 - 431.
- McNeill, D. The Development of Language. In P.H. Mussen
(ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y.:
Wiley 3rd. ed. 1970. Vol. 1: 1061 - 1161.
- Parsons, T.The School Class as a Social System: Some of its

- functions in American Society: *Harvard Educational Review*, 1959 - 29 (4) - : 297 - 318.
- Piaget, J. **The Language and Thought of The Child**, Harcourt Brace, N.Y. 2nd ed. ,1932.
 - Piaget, J. **Play, Dreams, and Imitation in Childhood**, Norton, N.Y., 1951.
 - Sears, R., Rau, L. & Alpert, R. **Identification and Child Rearing**, Stanford, Cal., Stanford University Press, 1965.
 - Selman, R.L. The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgement in Children. **Child Development**. 1971 - 42 - 79 - 91
 - Sherif, M. Theoretical analysis of the individual - group relationship in a social situation. Paper for Symposium on Conceptual Definition in the Behavioral Sciences, Fairfield University, Fairfield, Connecticut. April 22, 1964.
 - Shultz, T.R. Development of the Appreciation of Riddles **Child Development**, 1974, 45 : 100 - 105.
 - Tanner, J.M. Physical Growth. In P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's Manual of Child Psychology**, N.Y., Wiley 1970 Vol. I 77 - 155.
 - Thompson, G.G The Social and emotional development of preschool Children under two types of educational programs **Psychological Monographs**, 1944, 56 (5).

**-Winser, G.A. An Analysis of Verbal Facilitation of Class
Inclusion Reasoning. *Child Development*, 1974, 45, 224 - 227**

فهرس الأشكال

شكل رقم (١-١) بين الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات في الذكر والأنثى	٣١
شكل رقم (٢-١) بين انقسام الخلية	٣٣
شكل رقم (٣-١) بين انقسام الخلية الجراثمية	٣٤
شكل رقم (٤-١) بين كيف يتحدد جنس الجنين	٣٥
شكل رقم ١-٣ : بين المراحل الأولى لنمو الجنين	١٢٧
شكل رقم ٢-٣ : بين مراحل انقسام الخلية	١٢٨
شكل رقم ٣-٣ : بين مراحل نمو الجنين	١٣٠
شكل رقم ٤-٣ : بين جنين الشهر الثالث	١٣٢
شكل رقم ٥-٣ : بين الجنين في الشهر الرابع	١٣٣
شكل رقم ٦-٣ : بين جنين الشهر الخامس	١٣٥
شكل رقم ٧-٣ : بين ظاهرة التوائم	١٤٣
شكل رقم ٨-٣ : بين وراثة بعض الأمراض المرتبطة بالجنس مثل عمى الألوان	١٤٧
شكل رقم ٩-٣ : بين انتقال المورثات في مرض البول الفينوكيتوى الوراثى	١٤٨
شكل رقم ١٠-٣ : بين التعامل الطبى مع عامل الـ روزيس	١٥١
شكل رقم ١-٤ : بين الوضع الطبيعى للجنين مع إقتراب نهاية الحمل	١٦٤
شكل رقم ٢-٤ : بين الولادة الطبيعية	١٦٤
شكل رقم ٣-٤ : بين ولادة عسرة (نزول الجنين بالساقين)	١٦٦
	٢٧٩

شكل رقم ٤-٤ :	يبين النمو الرأسى والنمو العرضى للطفل من	١٧٤
شكل رقم ٥-٤ :	يبين تطور وزن الجسم ووزن الدماغ من	١٧٥
شكل رقم ٦-٤ :	يبين النشاط اليومى للطفل فى الشهر الأول من	١٧٨
شكل رقم ٧-٤ :	يبين الأنشطة الحركية التى يؤدىها الطفل عبر	١٨١
شكل رقم ٨-٤ :	يبين إحكام الرباط حول الطفل مما يحد من	١٨٣
شكل رقم ٩-٤ :	يبين الخطوط الرئيسية لتطور النمو اللغوى	١٨٩
شكل رقم ١٠-٤ :	يبين التقليد الموضوعى عند الطفل	١٩٣
شكل رقم ١-٦ :	يلخص نتائج الدراسة التى قام بها كوستانزو ،	٢٦١
	وشو	

فهرست المجلد اول

جدول رقم ١-٢ :	يبين مراحل النمو عند فرويد وإريكسون	٨٨
جدول رقم ٢-٢ :	يبين ميادين الاختلاف بين فرويد	٨٩
جدول رقم ٣-٢ :	يبين مراحل النمو المعرفى عند جان بياجيه ...	٩١
جدول رقم ١-٤ :	يبين تطور النمو اللغوى لدى الرضيع	٩٠
		١٩١

فهرست المحتويات الموضوع

الصفحة

٧	.....	- مقدمة
		• الفصل الأول
١٣	.....	علم نفس النمو : ميلاته ومناهجه
١٥	.....	تمهيد
١٦	.....	علم نفس النمو
١٦	.....	تعريفه
١٩	.....	أهدافه
٢٠	.....	أصوله الإسلامية
٢٢	.....	أصوله الفلسفية
٢٣	.....	أصوله العلمية
٢٥	.....	النمو كميّان لهذا العلم
٢٥	.....	مفهوم النمو
٢٨	.....	العوامل المؤثرة في النمو
٤٢	.....	مبادئ النمو
٤٦	.....	نمو الطفل
٥٠	.....	مناهج البحث
٥٠	.....	المنهج الوصفي
٥٤	.....	المنهج التجريبي
٥٧	.....	المنهج الأكلينيكي
٥٩	.....	الأفكار الرئيسية في هذا الفصل
٦١	.....	المراجع

• الفصل الثاني

٦٣	.....	- أصول نظرية لعلم نفس النمو
٦٥	.....	- تمهيد
٦٦	.....	التأصيل الفلسفى لنظريات علم نفس النمو
٧٢	.....	- النماذج الرئيسية للتطور في علم نفس النمو
٧٢	.....	النموذج التراكمى الآلى
٧٣	.....	النموذج النيوى العضوى
٧٣	.....	النموذج الجبرى التكتشفى
٧٤	.....	- نظريات في علم نفس النمو
٧٤	.....	نظريات تتبع النموذج التراكمى الآلى
٧٤	.....	- التعلم الاستجائى
٧٥	.....	- التعلم بالإقتران
٧٦	.....	- التعلم الإجرائى
٧٧	.....	- التعلم بالملاحظة
٧٨	.....	- معاملة البيانات
٧٩	.....	نظريات تتبع النموذج النيوى العضوى
٧٩	.....	✓ نظرية التحليل النفسى (سيجموند فرويد)
٨٥	.....	✓ - نظرية النمو النفسى الاجتماعى (إريك إريكسون)
٩٠	.....	✓ - نظرية النمو المعرفى (جان بياجيه)
٩٥	.....	✓ - نظرية النمو الأخلاقى (لورانس كولبرج)
٩٨	.....	✓ - نظرية نمو التعلق الاجتماعى (هارلو وزوجته)
١٠١	.....	نظريات تتبع النموذج الجبرى التكتشفى
١٠١	.....	- نظرية النضج أو النمو التكتشفى (أرنولد جيزل)
	.....	- النظرية القوية : نظرية النحو التولىدى (نوعام تشومسكى)
١٠٢	.....	تشومسكى
١٠٤	.....	➢ تكامل نظريات النمو
١٠٨	.....	➢ رؤية إسلامية في النمو الإنسانى

١١٤	.....	الأفكار الرئيسية في هذا الفصل
١١٧	.....	المراجع

• الفصل الثالث

١٢١	.....	مرحلة الحمل
١٢٣	.....	تمهيد
١٢٣	.....	مرحلة الإعداد للإنجاب
١٢٥	.....	مرحلة الحمل
١٢٦	.....	مرحلة نمو الجنين
١٣٦	.....	العوامل المؤثرة في فترة الحمل
١٤١	.....	بعض الظواهر الخاصة بمرحلة الحمل
١٤١	.....	ظاهرة التوائم
١٤١	.....	ظاهرة الأخطاء الوراثية
١٥٠	.....	مطالب النمو في هذه المرحلة
١٥٣	.....	الأفكار الرئيسية في هذا الفصل
١٥٦	.....	المراجع

• الفصل الرابع

١٥٩	.....	مرحلة ما قبل التمييز (١)
١٦١	.....	تمهيد
١٦٢	.....	مرحلة الرضاعة
١٦٣	.....	ظروف الميلاد
١٧٠	.....	حقوق الرضيع
١٧٢	.....	حقوق الأم المرضع
١٧٣	.....	تبلل نسب أبعاد الجسم
١٧٧	.....	الأنشطة الحسية الحركية
١٨٤	.....	لغة الرضيع
١٩٩	.....	التغذية والقطام ومشكلاتها

٢٠٤	..... الأفكار الرئيسية في هذا الفصل ..
٢٠٨	..... المراجع
٥. الفصل الخامس	

٢١١	..... مرحلة ما قبل التمييز (٢)
٢١٣	..... تمهيد ..
٢١٣	..... مفهوم الجسم
٢٢٠	..... تأكيد الذات
٢٢٦	..... اللعب ومدلولاته في هذه المرحلة
٢٣٦	..... حقوق الطفل في هذه المرحلة
٢٣٧	..... الأفكار الرئيسية في هذا الفصل
٢٤١	..... المراجع

٥. الفصل السادس

٢٤٣	..... مرحلة التمييز (١)
٢٤٥	..... تمهيد
٢٤٧	..... التغيرات الفسيولوجية
٢٤٧	..... النمو المعرفي
٢٥٤	..... المؤثرات الاجتماعية
٢٦١	..... تأكيد مفهوم الذات
٢٦٣	..... التوافق المدرسي
٢٦٥	..... الحاجات النفسية للصبي المميز
٢٦٦	..... مطالب النمو في هذه المرحلة
٢٧٠	..... الأفكار الرئيسية في هذا الفصل
٢٧٣	..... المراجع
٢٧٩	..... فهرست الأشكال
٢٨٠	..... فهرست الجداول



General Organization of the Alexandria
 Library (GOAL)
 Bibliothéque Générale d'Alexandrie

دار القلم للنشر والتوزيع

شارع السور، عمارة السور، العباسي الأول،
مناقب، FIDVLA، ٢٤٨٧٨، بوليفيا، بوليفيا
ص.ب ٢٠٤٦ الفاكس 130627 (العمارة)

دار القلم دبي

ص.ب: ١١٨١٧ - هاتف: ٥٢٨٠٠٣

